مجلة جامعة الملك سعود، م٩، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ١٨٥-٣٦٨ بالعربية، الرياض (١٤١٧هـ/ ١٩٩٧م).

ردمد: ١٠١٨-٣٦٢٠



مجلة جامعة الملك سعود

المجلد التاسع

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)

١٤١٧هـ (١٩٩٧م)



النشر والمطابع
جامعة الملك سعود

قواعد النشر
مجلة جامعة الملك سعود

مجلة جامعة الملك سعود دورية تنشرها عمادة شؤون المكتبات بجامعة الملك سعود، وهي تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر نتائج أبحاثهم. تنظر هيئة التحرير - من خلال هيئات التحرير الفرعية - في نشر مواد في جميع فروع المعرفة. تقدم البحوث الأصلية - التي لم يسبق نشرها - بالإنجليزية أو بالعربية، وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أي دورية أخرى دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

تنقسم المواد التي تقبلها المجلة للنشر إلى الأنواع الآتية:

١- **بحث**: ويشتمل على عمل المؤلف في مجال تخصصه، ويجب أن يحتوي على إضافة للمعرفة في مجاله.

٢- **مقالة استعراضية**: وتشتمل على عرض نقدي لبحوث سبق إجراؤها في مجال معين أو أجريت في خلال فترة زمنية محددة.

٣- **بحث مختصر**

٤- **المنبر (منتدى)**: - خطابات إلى المحرر. - ملاحظات وردود. - نتائج أولية.

٥ - **نقد الكتب**

تعليمات عامة

١ - **تقديم المواد**: يقدم الأصل مطبوعا على الآلة الكاتبة - ومعه نسختان - على مسافتين وعلى وجه واحد من ورق مقاس A4 (٢١×٢٩,٧ سم)، ويجب أن ترقم الصفحات ترقيما متسلسلا بما في ذلك الجداول والأشكال. تقدم الجداول والصور واللوحات وقائمة المراجع على صفحات مستقلة مع تحديد أماكن ظهورها في المتن.

٢ - **الملخصات**: يرفق ملخصان بالعربية والإنجليزية للبحوث والمقالات الاستعراضية والبحوث المختصرة على ألا يزيد عدد كلمات كل منها على ٢٠٠ كلمة.

٣ - **الجداول والمواد التوضيحية**: يجب أن تكون الجداول والرسومات واللوحات مناسبة لمساحة الصف في صفحة المجلة (١٢,٥×١٨ سم)، ويتم إعداد الأشكال بالحبر الصيني الأسود على ورق كلك، ولا تقبل صور الأشكال عوضا عن الأصول. كما يجب أن تكون الخطوط واضحة ومحددة ومنتظمة في كثافة الحبر ويتناسب سمكها مع حجم الرسم، ويراعى أن تكون الصور الظلية - الملونة أو غير الملونة - مطبوعة على ورق لماع.

٤ - **الاختصارات**: يجب استخدام اختصارات عناوين الدوريات العلمية كما هو وارد في The World List of Scientific Periodicals. تستخدم الاختصارات المقننة دوليا بدلا من كتابة الكلمات كاملة مثل: سم، مم، م، كم، سم^2، مل، مجم، كجم، ق، ٪... إلخ.

٥ - **المراجع**: بصفة عامة يشار إلى المراجع بداخل المتن بالأرقام حسب أولوية ذكرها. تقدم المراجع جميعها تحت عنوان المراجع في نهاية المادة بالطريقة المتبعة في أسلوب "MLA":

أ) يشار إلى الدوريات في المتن بأرقام داخل أقواس مربعة على مستوى السطر. أما في قائمة المراجع فيبدأ المرجع بذكر رقمه داخل قوسين مربعين فاسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان البحث (بين علامتي تنصيص) فاسم الدورية (تحته خط) فرقم المجلد، فرقم العدد فسنة النشر (بين قوسين) ثم أرقام الصفحات.

مثال: رزق، إبراهيم أحمد. «مصادر وأنماط الاتصال المعرفي الزراعي لزراع منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية.» *مجلة كلية الزراعة، جامعة الملك سعود*، م٩، ع٢ (١٩٨٧م)، ٦٣ - ٧٧.

ب) يشار إلى الكتب في المتن داخل قوسين مربعين مع ذكر الصفحات، مثال ذلك [٨، ص١٦].

أما في قائمة المراجع فيكتب رقم المرجع داخل قوسين مربعين متبوعا باسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان الكتاب (تحته خط) فمكان النشر ثم الناشر فسنة النشر.

مثال: الخالدي، محمود عبدالحميد. *قواعد نظام الحكم في الإسلام*. الكويت: دار البحوث العلمية، ١٩٨٠م.

عندما ترد في المتن إشارة إلى مرجع سبق ذكره يستخدم رقم المرجع السابق ذكره (نفسه) مع ذكر أرقام الصفحات المعنية بين قوسين مربعين على مستوى السطر.

يجب مراعاة عدم استخدام الاختصارات مثل: المرجع نفسه، المرجع السابق... إلخ.

٦ - **الحواشي**: تستخدم لتزويد القارىء بمعلومات توضيحية. يشار إلى التعليق في المتن بأرقام مرتفعة عن السطر بدون أقواس. ترقم التعليقات متسلسلة داخل المتن ويمكن الإشارة إلى مرجع داخل الحاشية - في حالة الضرورة - عن طريق استخدام رقم المرجع بين قوسين مربعين بنفس طريقة استخدامها في المتن.

تقدم التعليقات على صفحات مستقلة علما بأنها ستطبع أسفل الصفحات المعنية ويفصلها عن المتن خط.

٧ - **تعبر المواد المقدمة للنشر بالمجلة عن آراء ونتائج مؤلفيها فقط.**

٨ - **المستلات**: يمنح المؤلف خمسين (٥٠) مستلة مجانية.

٩ - **المراسلات**: توجه جميع المراسلات إلى:

مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية)
ص.ب ٢٤٥٨ - الرياض ١١٤٥١
المملكة العربية السعودية

١٠- **عدد مرات الصدور**: نصف سنوية.

١١- **سعر النسخة الواحدة**: ١٠ ريالات سعودية، ٥ دولارات أمريكية (بما في ذلك البريد).

١٢- **الاشتراك والتبادل**: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ص.ب ٢٢٤٨٠ الرياض ١١٤٩٥، المملكة العربية السعودية.


الله
بسم الله الرحمن الرحيم

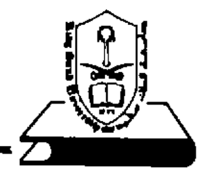
مجلة جامعة الملك سعود، م ٩، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ١٨٥ - ٣٦٨ بالعربية، الرياض (١٤١٧هـ/ ١٩٩٧م).

مجلة جامعة الملك سعود

المجلد التاسع

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)

١٤١٧ هـ
(١٩٩٧م)



النشر العلمي والمطابع - جامعة الملك سعود
ص.ب ٢٤٥٤ - الرياض ١١٤٥١ - المملكة العربية السعودية

مطابع جامعة الملك سعود ١٤١٨هـ

مجلة جامعة الملك سعود، م٩، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ١٨٥ - ٣٦٨ بالعربية، الرياض (١٤١٧هـ/ ١٩٩٧م).

المحتويات

القسم العربي

صفحة

مجلة جامعة الملك سعود، م٩، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ١٨٥ - ٢٢٢ (١٤١٧هـ/ ١٩٩٧م).

دور الطالب المتدرب ومسؤولياته في التربية الميدانية من وجهة نظره ونظر مشرف الكلية

راشد بن حمد الكثيري

أستاذ مشارك، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود،

الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. تحتل التربية الميدانية مكانة بالغة الأهمية في برنامج إعداد المعلمين. ويمثل الطالب المتدرب أهم العناصد المتفاعلة والفاعلة في هذا النوع من التربية. ولأهمية البرنامج وأهمية إعداد الطالب، فإن هناك مسؤوليات وأدوار لا بد أن يقوم بها الطالب المتدرب أثناء التطبيق. لذلك هدفت هذه الدراسة إلى بناء قائمة بالأدوار والأنشطة والمسؤوليات التي يجب أن يقوم بها الطالب المتدرب، كما حاولت أن تحدد أهمية هذه الأدوار من وجهة نظر الطلاب المتدربين ومشرفي الكلية وقد توصلت إلى تحديد ثمانية وستين عنصرًا تمثل الأدوار الرئيسة التي يجب أن يقوم بها الطالب، كما توصلت أيضًا إلى ترتيب هذه العناصد حسب أهميتها وقسمتها إلى ثلاث مجموعات، عناصر ذات أهمية كبيرة وتشكل ثلاثين عنصرًا، بينما رأى أفراد العينة أن هناك ٢٥ عنصرًا ذات أهمية متوسطة، وبقية العناصر هي ١٣ رؤي أنها ذات أهمية قليل.

مقدمـة

تعد التربية الميدانية من أقدم أنواع الخبرات التجريبية المرتبطة بطرق إعداد المعلمين. وهي من أهم مراحل برنامج إعداد المعلمين وأكثرها نفعًا وفائدة للطالب المتدرب، حيث تتاح له الفرصة بأن يقرن الدراسات النظرية التي درسها في الكلية أثناء إعداده بالتطبيق العملي في مدارس التطبيق. ونتيجة لهذا، فهي البوتقة التي تنصهر فيها المعارف والمفاهيم والنظريات التي اكتسبها الطالب المتدرب مع واقعيات مهنة التدريس داخل حجرة الدراسة، بما يتم فيها من نشاط وحيوية وتفاعل بين المعلم وطلابه والمادة العلمية.

وقد ظهر اهتمام عظيم بطرائق وأساليب التطبيق في العصد الحاضر، حيث مرت برامج التربية الميدانية في النصف الثاني من هذا القرن بتغيرات كثيرة، منها انتقال التطبيق

من المدارس التجريبية الملحقة بالجامعات إلى المدارس الحكومية العامة، واستخدام أنماط عديدة وأنواع كثيرة من برامج التربية الميدانية بهدف تحسين الممارسة وتطوير العمليات [١، ص١].

ولقد أوصت اللجنة المشرفة على البحوث في جمعية المعلمين الأمريكية عام ١٩٦٥م بأنه لا بد من دراسة آثار استخدام الطرق الجديدة في مجال التطبيق في التربية الميدانية مع التركيز على:

١ – التعرف على التطبيقات التربوية الجيدة ومعرفة استخداماتها وأثرها على تحسين هذا النوع من التربية.

٢ – دراسة الصفات الشخصية والأكاديمية للمتدربين والتغيرات التي تطرأ عليهم أثناء التطبيق.

٣ – مهارات الطلاب المتدربين وقدراتهم على استخدام الأنشطة داخل الصف الدراسي.

٤ – معرفة اتجاهات الطلاب المتدربين نحو مهنة التدريس وتنمية الاتجاهات الإيجابية.

٥ – قدرة الطلاب المعلمين على معرفة برامج تلاميذهم ومناهجهم وتمييز مكوناتها وأساليب تنفيذها من خلال استخدام طرائق تدريس متعددة ووسائل تعليمية متنوعة.

٦ – دراسة مستوى الطلاب المعلمين ومدى تمكنهم من المواد التي يدرسونها وأسلوب تنفيذها [٢، ص ٣٦].

وانطلاقًا من هذه التوصيات، فقد توصل الكثيري إلى تحديد مجموعة من الصفات والخصائص والمهارات التي يجب أن تتوافر في طالب التربية الميدانية كان من أهمها:

أ – في المجال العلمي والشخصي قبل ممارسة التربية الميدانية:

١ – الخلفية العلمية في المادة التي سيقوم بتدريسها.

٢ – الاتجاه الطيب نحو مهنة التدريس.

٣ – الرغبة والاستعداد للعمل.

٤ – الاتجاه الطيب نحو التلاميذ.

٥ – المعرفة الجيدة والقوية بطرائق التدريس.

ب - في جانب الخبرات التي يجب أن يتمها خلال التربية الميدانية :

١ - القدرة والكفاية في بناء خطط تحضير الدروس وتنظيمها وكتابتها بأسلوب جيد .

٢ - الاستفادة من توجيهات مشرف الكلية وتطبيقها في دروسه المستقبلية .

٣ - القدرة على تطبيق مجموعة متنوعة من طرائق التدريس وأساليبها .

٤ - المشاركة الفاعلة في اللقاءات التي يعقدها مشرف الكلية والاستفادة من التوجيهات التي تتم خلالها [١ ، ص ٨٦] .

وتؤكد دراسات تربوية [٣، ص ١٦٧] أنه بإمكاننا تحسين نتائج التطبيق عن طريق إطالة فترة التربية الميدانية حيث أثبتت التجارب أنه :

١ - كلما استمر الطالب المتدرب في التدريب مدة طويلة أعطى نتائج أفضل ، حيث يكتسب خبرات من تعامله مع التلاميذ في إدارة الصف ، وأسلوب عرض المادة ، وتقديم الأسئلة الصفية ، وإدارة المناقشة ، واستخدام الوسائل التعليمية ، والاستفادة من المراجع ، وتجريب أنواع متعددة من طرائق التدريس تحت توجيه وإرشاد مشرف الكلية .

٢ - كما أن إعطاء الطالب المتدرب فرصة لمشاهدة تدريس بعض المعلمين المتعاونين المتميزين الأكفاء يساعده على إنجاز التطبيق بسهولة ويسر ، إذ أنه أثناء هذه المدة سيتكيف مع جو المدرسة وسيتعرف على طبيعة التلاميذ ، ووضع المدرسة ومتطلباتها ، وطرائق التعامل مع التلاميذ في مواجهة المشكلات والتصدي لها ومحاولة حلها بالطرق المناسبة .

٣ - كما أن كثرة مقابلة مشرف الكلية أثناء اللقاءات الأسبوعية تساعد الطالب على ربط مبادىء التدريس الرئيسة بالتطبيق ؛ وذلك لما يقدمه المشرف للطالب المتدرب من تدريب وتوجيه أثناء عرض الأفلام التعليمية وتقويمها ونقدها ومطالبة الطالب المتدرب بتقديم دروس نموذجية أمام زملائه لتوجيهه ومساعدته على الممارسة المناسبة لطرائق التدريس الجيدة . وفي محاولات تحسين التربية الميدانية أشار أندوز Andrews [٤ ، ص ص ٢-٣] إلى ضرورة إجابة الأسئلة التالية :

س ١ - كيف يمكن أن نجعل تجربة الطالب المتدرب في التربية الميدانية فعالة ومنتجة في تعديل سلوكه المهني ، وإعداده ليكون كفئًا للتدريس؟

س ٢ - كيف تستطيع كليات التربية ، ومدارس التطبيق ، أن توحد جهودها لتبني

برامج جيدة لإعداد المعلمين ولغيرهم من المشتغلين في المهن التربوية؟

س ٣ - ما هي الخطط المهمة، والضرورية، التي يجب أن ترسم لتحسين المهن التربوية؟

ونجد أن إجابةهذه الأسئلة بطريقة علمية عملية وواقعية تؤدي بالفعل إلى تيسير مرور الطالب المتدرب بخبرات التربية الميدانية، كما تؤدي إلى إعطائه نتائج أفضل، كما أنها تُظهر برامج التربية الميدانية بمظهر حسن، إذ تتيح فرص التجديد والتطوير وتشجع المحاولات الجادة لتحقيق التميز والإبداع والتجديد في برامج التربية الميدانية.

وفي هذا المجال أوصت دراسة جامع بتطوير مقرر التربية الميدانية وتحسين محتوى متطلبات الإعداد التربوي وتوجيهه للتركيز على الكفاءات التدريسية [٥، ص ٧١]. بينما أكدت دراسة ناصر على وجود فجوة بين ما يدرّس في الكلية وما يطبّق في الميدان أثناء فترة التربية العملية [٦، ص ٢٣٣].

وفي دراسة لحسن توصل إلى أن الطلاب المتدربين (معلمي المستقبل) في الشعبة المهنية يشعرون بضآلة ما يدرسونه من مقررات مهنية [٧، ص ٢٦٣].

وفي تقرير لـ «ميرل» Merrill أكد أن تجربة التربية الميدانية تعتبر تجربة تعلمية تعليمية ضرورية وأساسية في الإعداد، وبخاصة أن الطالب يجرب الحياة الفعلية للمدرس، حيث يجد نفسه قد انخرط في جو المدرسة، وأصبح عضوًا من أعضائها، الذين يهتمون بها، ويحرصون على أن تؤدي رسالتها. ويرى «ميرل» أيضًا أنه، عندما يحصل التدريب فإن هناك أسئلة عدة ستطرح نفسها على الطالب، وتستلزم الإجابة عنها. وهي أسئلة حيوية يتعلق بعضها بأهمية التربية الميدانية، ويركز بعضها الآخر على طرائق التدريس التي تناسب جو كل صف، وأساليب التعلم لدى التلاميذ، وأسئلة تتعلق بشعور الطالب المتدرب نحو التلاميذ، وشعور التلاميذ نحو الطالب، ومدى قبولهم له، وارتياحهم لطريقة تدريسه. وهناك تساؤلات من الطالب نفسه، عن مدى تمكنه من تحصيله الأكاديمي، وإعداده التربوي. وهناك ما يتعلق بتنظيمه للمعرفة، ولدروسه، ولطريقة تدريسه. وبعض الطلاب قد يتساءل في نفسه عن استعداداته، ونضجه لتحمل المسؤولية، وقدرته على التعامل مع المواقف، ومع التلاميذ، ومع زملائه في المهنة، وكذلك عن قدرته، ودقته في معالجة الموضوعات، ومواجهة المواقف. وبعضهم يسأل نفسه عن الأشياء التي اكتشفها في نفسه،

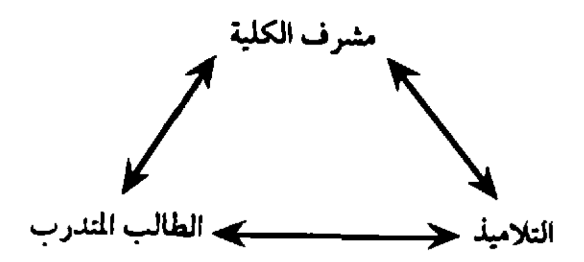
من قدرته واستعدادات، ونقاط إيجابية، أو سلبية، ولا مساعد له في ذلك سوى المشرف الذي يوجهه ويرشده ويساعده [٢، ص ص ٣٧ - ٣٨].

هذا ويؤكد كثير من التربويين العاملين في مجال إعداد المعلم على أهمية الجانب العملي لهذا الإعداد. إذ أن هذا الجانب العملي الذي هو التربية الميدانية يمكن الطالب من تطبيق ما درسه من معلومات ثقافية، وحقائق ومفاهيم أكاديمية، أو نظريات وآراء وأفكار نفسية وتربوية داخل حجرة الدراسة تطبيقًا عمليًا يتعامل من خلاله مع هذه المعلومات والحقائق والنظريات محاولاً إيصالها بطرق سليمة ومناسبة للتلميذ في جو تعليمي حقيقي. كما يتيح له الفرصة الحقيقية للتحقق من إمكانية ذلك التطبيق. وفي هذا يرى الطلاب المتدربون كما يشير إلى ذلك بدران «ضرورة الاهتمام بهذا الجانب من الإعداد وضرورة زيادة مدته وزيادة الحصص التي يُدرّسها الطالب المتدرب ورفع كفاءة المشرف وأن تكون ملاحظاته بناءة وإيجابية وليست فقط مجرد كشف الأخطاء وتصيد العثرات، وأن يوجههم لربط الجانب النظري بالتطبيق ويدلهم على أحسن السبل وأفضلها للنجاح في ذلك» [٨، ص ٨٧].

وفي مجال العلاقة بين درجة الطالب المتدرب في مقررات الإعداد التربوي والمعدل التراكمي ومقرر التربية الميدانية أكدت دراسة الحريقي وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين درجات الإعداد التربوي والتربية الميدانية [٩، ص ص ٢٠٥ - ٢٣١]، واختلفت مع هذه الدراسة دراسة محمد محمود، حيث أكدت ضعف الارتباط بين الإعداد المهني والتدريب العملي الميداني [١٠، ص ٧٣]. بينما نجد أن دراسة الثبيتي قد اتفقت مع دراسة الحريقي، حيث أوضحت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مقررات الإعداد التربوي ومقرر التربية الميدانية [١١، ص ص ٧٥ - ١١٣].

مما سبق نجد أن التربية الميدانية تحتل مكانة بارزة في برامج إعداد المعلمين، حيث تعد تجربة تعليمية ضرورية وأساسية في إعداد معلم المستقبل. والطالب المتدرب يمر بخبرات واقعية وعملية حقيقية في أثناء تطبيقه أثناء التدريب. وفترة التربية الميدانية تفرض على الطالب المتدرب أن ينخرط في جو المدرسة ويبدأ في عمل مسؤوليات التدريس تحت إشراف أحد أساتذة الكلية وبمعاونة معلم متعاون في بعض الأحيان. وفي هذه الفترة يحصل عدة تفاعلات بينه وبين العناصر التي لها دور في العملية التعليمية نمثّلها بما يلي :

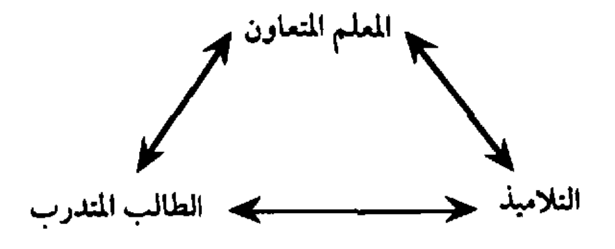
أولاً: التفاعل بين الطالب المتدرب ومشرف الكلية وتلاميذ المدرسة



شكل رقم ١ . التفاعلات التي تتم بين مشرف الكلية والطالب المتدرب وتلاميذ الصف أثناء التدريس.

وفي هذا التفاعل الثلاثي يتم توجيه الطالب المتدرب من قبل المشرف كما تتاح الفرصة للطالب المتدرب من مناقشة المشرف وسؤاله عن كثير من الإجراءات والفنون في مجال التطبيق وفي الوقت نفسه يتم تعليم التلاميذ من قبل الطالب المتدرب، وبيئة الصف ممثلة بالتلاميذ تعد المكان المناسب للطالب المتدرب لممارسة ما لديه من مفاهيم وأفكار وطرائق تدريس.

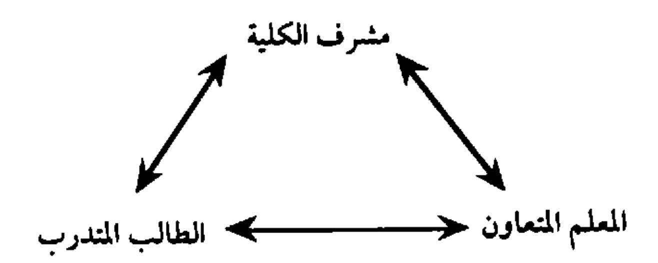
ثانيًا: التفاعل بين المعلم المتعاون والطالب المتدرب والتلاميذ



شكل رقم ٢ . التفاعلات التي تتم بين المعلم المتعاون والطالب المتدرب وتلاميذ الصف أثناء التدريس.

ويعد هذا التفاعل استمرارًا لما يتم بين الطالب المتدرب ومشرفه، وهو شبيه به في أهدافه وأغراضه التي تركز على توجيه الطالب المتدرب وإرشاده للطرائق السليمة وكذلك لتقويم أدائه.

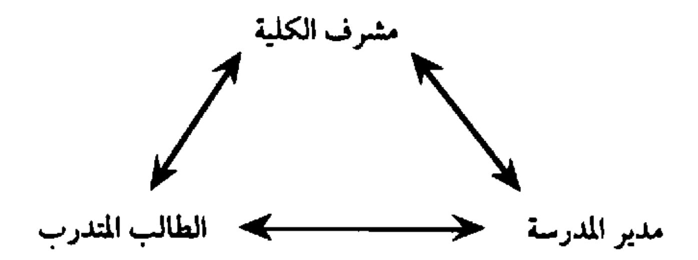
ثالثًا : التفاعل بين الطالب المتدرب ومشرف الكلية والمعلم المتعاون .



شكل رقم ٣ . التفاعلات التي تتم بين مشرف الكلية والمعلم المتعاون والطالب المتدرب .

ويحصل هذا التفاعل أثناء الاجتماعات التي تتم بين هؤلاء الأفراد الثلاثة أثناء مناقشتهم لأداء الطالب بعد مشاهدات تدريسه وزياراته داخل الصف . ويتحقق من هذه التفاعلات تغذية راجعة للطالب المتدرب واستفادة لكل من مشرف الكلية والمعلم المتعاون . حيث تزداد معرفة مشرف الكلية عن أوضاع المدرسة وإمكاناتها ، وكذلك أوضاع التلاميذ بما يوضحه المعلم المتعاون أثناء اللقاء . كما تزداد مفاهيم المعلم المتعاون وتتجدد معارفه بما يقدمه مشرف الكلية من معلومات وأفكار وطرائق جديدة .

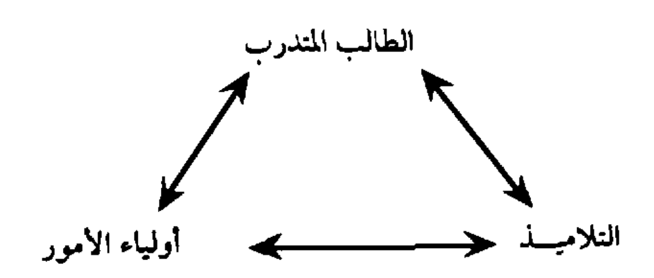
رابعًا : التفاعلات بين مشرف الكلية ومدير المدرسة والطالب المتدرب .



شكل رقم ٤ . التفاعلات التي تتم بين مشرف الكلية ومدير المدرسة المتعاونة والطالب المتدرب .

وفي هذا يتعرف مشرف الكلية على انضباط الطالب المتدرب وحضوره للمدرسة ومشاركته في الأنشطة والاجتماعات وقيامه بمسؤولياته وواجباته التي تسندها له إدارة المدرسة، كما يعرف الطالب المتدرب مسؤولياته وصلاحياته وواجباته، ويشارك المشرف في توضيح هذه الأدوار والمسؤوليات كما يقوم بتوضيح مسؤوليات مدير المدرسة وأدواره في هذه الفترة التي عادة تحدّدها أنظمة التربية الميدانية وينقلها المشرف للمدير.

خامسًا: التفاعلات بين الطالب المتدرب والتلاميذ وأولياء أمورهم.



شكل رقم ٥ . التفاعلاتبين الطالب المتدرب والتلاميذ وأولياء أمورهم.

وفي هذا التفاعل يوضح الطالب المتدرب لأولياء الأمور أوضاع أبنائهم وتقدّمهم وما لديه من ملاحظات عن كل تلميذ، كما يستفيد هو من أولياء الأمور بما لديهم من معلومات عن أبنائهم، وقد يناقشون بعض المشكلات التي قد توجد لدى بعض التلاميذ للمساعدة في حلها.

أهداف التربية الميدانية (العملية)

تسعى التربية الميدانية إلى تحقيق أهداف من أهمها:

١ - تنمية قدرات الطالب المعلم (معلم المستقبل أو طالب التربية الميدانية)، وإكسابه المهارات التدريسية الضرورية لتأديته لأدواره التي تتطلبها مهنة التدريس.

٢ - تنمية خصائصه الشخصية وأدواره الاجتماعية والمهنية بمهنة المستقبل.

٣ - تعديل سلوكه التدريسي والتربوي وتحسينه عن طريق تصحيح وتصويب الأداءات الخاطئة أثناء ممارساته التدريسية .

٤ - تدعيم سلوكاته التدريسية والتربوية الحسنة وأداءاته السليمة نتيجة لتشجيع مشرف الكلية وثنائه على ذلك .

٥ - تعريف الطالب المتدرب بمسؤولياته تجاه التلاميذ .

٦ - تعريف الطالب المتدرب بمسؤولياته تجاه المدرسة المتعاونة ومجتمعها المدرسي .

٧ - تعريف الطالب المتدرب بمسؤولياته تجاه أولياء أمور الطلاب .

ويحدد أبو لبده الأهداف التالية للتربية الميدانية في قوله : «من المتوقع بعد أن ينهي الطالب فترة التربية العملية الميدانية أن يكون قادرًا على أن :

١ - يخطط للدروس الصفية من خلال تمكنه من مهارات صياغة الأهداف وتحليل المحتوى واختيار أنشطة التعليم والتعلم والوسائل التعليمية واختيار أساليب التقويم المناسبة .

٢ - ينفذ مجموعة من مهارات التدريس مثل طرح الأسئلة والتهيئة ، وتنويع المثير والغلق والتغذية الراجعة وضبط الصف .

٣ - يحلل العملية التعليمية من خلال مشاهدته لمجموعة من المعلمين أو الأقران ، وهم يؤدون هذه المهارات في الواقع الميداني أو من خلال أشرطة التسجيل .

٤ - يقوّم العملية التعليمية من خلال معايير مناسبة سواء كان تقويمًا لذاته أو لزملائه أو لتلاميذه .

٥ - يتعرف واجبات ومسؤوليات كل من : طالب التربية العملية ومدير المدرسة والموجه والمشرف الجامعي أثناء تنفيذ العملية التعليمية التعلمية في المدارس المضيفة .

٦ - يكوّن لنفسه اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس» [١٢ ، ص ٣] .

هذا وتشير دراسة حجاج والخضري إلى أن التربية الميدانية لا تحقق أهدافها بدرجة كافية لأسباب من أهمها :

١ - عدم تدريب الطالب المعلم على التدريس داخل الكلية قبل خروجه إلى المدرسة .

٢ - قصر مدة التربية العملية المتصلة .

٣ - التعارض بين آراء أساتذة طرق التدريس ومشرفي التربية العملية [١٣ ، ص ١٣١] .

وهذا يؤكد ضرورة الاهتمام بالتربية الميدانية وإعطائها المكانة اللازمة لها كي تحقق أهدافها

في إعداد المعلمين بطريقة جيدة. إذ أن ممارستها بأسلوب منفصل ومنقطع وفي مدة قصيرة لا يحقق الفوائد المرجوة.

وفي هذا الاتجاه الذي ينادي بالتخلص من بعض المعوقات وحل بعض المشكلات أثناء التطبيق تشير دراسة دمعة إلى أن «التطبيق العملي لم يحط إلى الآن بعناية كافية على مستوى تخطيط التعليم ومناهجه بعامة، ولا على مستوى إدارة التطبيق وتنفيذه في مؤسسات الإعداد بخاصة. والرؤية الشاملة لبرنامج التربية العملية تفيد بأن هذا الجانب الحيوي من إعداد المعلم لم يتفاعل بعُد تفاعلاً إيجابيًا مع الإعداد النظري الذي يتلقاه الطالب المعلم في دراسته الجامعية» [١٤، ص ١١٧].

مشكلة الدراسة وأهميتها

يواجه كثير من الطلاب المتدربين وكذلك بعض مشرفي كليات التربية صعوبات في متابعة برامج التربية الميدانية، وتتضح الصعوبات عند قيام المشرفين بتقويم أداء الطلاب المتدربين. كما يظهر ذلك جليًا في عدم معرفة كثير من الطلاب المتدربين بمسؤولياتهم والأدوار التي يجب أن يقوموا بها أثناء التربية الميدانية، خاصة عندما لا يكون هناك أدلة للتربية الميدانية ولا قوائم للتقويم، أو استمارات للقياس. ومعرفة كل من مشرفي الكلية والطلاب المتدربين بمسؤولياتهم والأدوار التي يجب أن يقوموا بها يسهّل تجربة التربية الميدانية على الطلاب المتدربين وييسّر عملية التقويم من قبل مشرفي الكلية، كما يوجه الطلاب المتدربين إلى بقية الأداء المطلوب منهم.

وحيث سبق للباحث أن أجرى دراسة لتحديد دور مشرف الكلية في التربية الميدانية من وجهة نظره ونظر الطلاب المتدربين، ولما أفادت تلك الدراسة في تحسين برامج التربية الميدانية، خاصة جانب التقويم، رأى الباحث أن يقوم بدراسة يحدد فيها دور الطالب المتدرب ومسؤولياته في التربية الميدانية.

أهداف الدراسة

١ - تسعى الدراسة الحالية إلى بناء قائمة بالأنشطة والأدوار والمسؤليات التي يضطلع

بها طالب التربية الميدانية، الأمر الذي يساعد في سهولة تقويم أدائه وتوجيهه لإنجاز هذه المسؤوليات والقيام بتلك الأدوار.

٢ - كما تحاول أن تحدد أهمية بنود هذه الأداة من وجهة نظر الطلاب المتدربين ومشرفي الكلية.

حدود الدراسة

نتائج هذه الدراسة تقتصر على آراء مشرفي التربية الميدانية الذين أجابوا عن الاستبانة والطلاب المتدربين بكلية التربية، جامعة الملك سعود، للفصل الدراسي الثاني لكل من الأعوام الجامعية ١٤١١هـ، ١٤١٢هـ، ١٤١٤هـ، ١٤١٥هـ.

تعريف مصطلحات الدراسة

١ - التربية الميدانية

هي العملية التي يتم من خلالها تدريب الطلاب المعلمين على التدريس في الصفوف الدراسية تحت إشراف أستاذ من الكلية لمساعدتهم على التحقق من صلاحية ماتعلموه من نظريات ومعلومات وأفكار، وتحويل ذلك إلى خبرات تدريسية وكفاءات تعليمية. هذا وتسمى من قبل بعض التربويين بالتربية العملية وقد يرد في هذا البحث كلا المصطلحين حيث أنهما يعنيان شيئاً واحداً [١٥، ص٣٦] هذا ويعرفها جرادات وآخرون بأنها «تلك العملية التربوية المنظمة الهادفة إلى إتاحة الفرص أمام الطلبة المعلمين لتطبيق معظم المفاهيم والمبادىء والنظريات التربوية تطبيقاً أدائياً، وعلى نحو سلوكي، في الميدان الحقيقي لهذه المفاهيم والمبادىء والنظريات الذي يتمثل في المدرسة، بشكل يؤدي إلى اكتساب الطالب المعلم للكفايات التربوية التي تتطلبها طبيعة الأدوار المتعددة والمتغيرة للمعلم، ويصبح في النهاية قادراً على ممارسة هذه الكفايات بكفاية وفاعلية» [١٦، ص٩].

٢ ـ مشرف الكلية

هو ذلك الشخص الذي تسند إليه مهمة الاشراف على الطلاب المتدربين في أثناء فترة التربية الميدانية، ويؤدي عمله من خلال الزيارات الصفية لملاحظة سلوكهم

التعليمي ، وكذلك الاجتماع بهم بهدف توجيههم ومساعدتهم على تعزيز جوانب القوة وتجنب نواحي القصور والضعف فيما يتصل بطرف التحضير وأساليب التدريس ، ويكون في الغالب من أعضاء هيئة التدريس أو المحاضرين . وقد يسمى أحياناً مشرف التربية الميدانية أو المشرف . وعادة يكون أستاذاً في الجامعة وقد يستعان بموجه من موجهي وزارة المعارف .

٣ـ الطالب المتدرب

وهو طالب كلية التربية المسجل في مقرر التربية الميدانية ، والذي يقوم بالتدريس في المدارس الحكومية تحت إشراف أستاذ من الكلية . وقد يسمى أحياناً بالطالب المعلم أو معلم المستقبل .

٤ ـ دور الطالب المتدرب

يعني تلك الفعاليات والمهام التي يقوم بها الطالب المتدرب أثناء تطبيقه في التربية الميدانية وقد تستخدم كلمة مسؤوليات أو أنشطة لتعني الأدوار .

٥ـ المعلم المتعاون

وهو المدرس الأصلي الذي يعمل بوزارة المعارف ويدرس في المدارس الحكومية ، ويقوم بالإضافة إلى عمله الرسمي هذا بمساعدة مشرف الكلية في توجيه الطالب المتدرب والإشراف عليه .

٦ ـ التلميـــــذ

وهو الطفل الذي يدرس في مرحلة التعليم العام ويقوم بتدريسه الطالب المتدرب .

عينة الدراسة

تتمثل عينة الدراسة من ٢٠ مشرفاً أجابوا عن أداة الدراسة ويشكلون ٤٥٪ تقريباً من مشرفي الكلية ، منهم ٨ مشرفون ذوو تخصصات علمية و١٢ مشرفاً ذوو

تخصصات أدبية (جدول رقم ١)، و٣٣٧ طالباً متدرباً يشكلون ٣٥٪ من عدد الطلاب المتدربين في الفصل الدراسي الثاني للأعوام الدراسية ١٤١١هـ، ١٤١٢هـ، ١٤١٤هـ، ١٤١٥هـ، منهم ١٢٣ طالبا لهم تخصصات علمية و٢١٤ طالباً لهم تخصصات أدبية موزعين على المرحلة المتوسطة والثانوية ويدرسون من أربع إلى أكثر من ٨ حصص كما هو موضح في الجداول ذات الأرقام ١ , ٢ , ٣ , ٤ .

جدول رقم١ . توزيع المشرفين وفقًا للتخصص.

التخصص	العدد	النسبة المئوية
تخصصات علمية	٨	٤٠
تخصصات أدبية	١٢	٦٠
المجموع	٢٠	١٠٠

جدول رقم ٢ . توزيع الطلاب المتدربين وفقاً للتخصص.

التخصص	العدد	النسبة المئوية
تخصصات علمية	١٢٣	٣٣,٨
تخصصات أدبية	٢١٤	٦٦,٢
المجموع	٣٣٧	١٠٠

جدول رقم ٣ . توزيع الطلاب المتدربين وفقاً للمرحلة التعليمية التي يطبقون بها.

التخصص	العدد	النسبة المئوية
تخصصات علمية	٢٧٦	٨٢
تخصصات أدبية	٦١	١٨
المجموع	٣٣٧	١٠٠

جدول رقم ٤ . توزيع المشرفين وفقًا للتخصص .

عدد الحصص	العدد	النسبة المئوية
أربع حصص أسبوعياً	٩	٢,٨
ست حصص أسبوعياً	٤٦	١٤,٢
ثماني حصص أسبوعياً	٢٥٢	٧٧,٣
أكثر من ثماني حصص أسبوعياً	١٨	٥,٧
المجموع	٢٠	١٠٠

أسئلة الدراسة

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية :

١ - ما أهم الأدوار والمسؤوليات التي يجب أن يقوم بها الطالب المتدرب أثناء التربية الميدانية؟

٢ - ما درجة أهمية هذه الأدوار والمسؤوليات من وجهة نظر الطلاب المتدربين؟

٣ - ما درجة أهمية هذه الأدوار والمسؤوليات من وجهة نظر مشرفي الكلية؟

مهام الطالب المتدرب ومسؤولياته

يرى الباحث أنه يجب على مشرفي الكلية التأكد من قدرة الطالب المتدرب وتمكنه من مجموعة من الأداءات والممارسات التي تعد أساساً لنجاحه في اجتياز التربية الميدانية بنجاح . وأهم هذه الجوانب والأداءات مايلي :

١ـ تمكنه في مادته العلمية وقدرته في عرضها بأسلوب مناسب للتلاميذ .

٢ـ قدرته على تحضير دروسه وتنظيم محتواها بطريقة جيدة .

٣ـ قدرته على استخدام أنواع مختلفة من طرائق التدريس .

٤ـ قدرته على استخدام أنواع متعددة من الوسائل التعليمية للتوضيح .

٥ـ قدرته على عرض الأسئلة الصفية بأسلوب مناسب وسليم .

٦ـ قدرته على ضبط الصف وإدارته وتوجيه الوقت كله للتعلم .

٧ـ حسن تعامله مع تلاميذه .

٨ـ حسن تقويمه لتلاميذه .
٩ـ مستوى مشاركته في النشاطات المدرسية ـ صفية وغير صفية .
١٠ـ أسلوبه في إعطاء الواجبات المنزلية وطريقة تقويمه وتصحيحه لها .
١١ـ مواظبته على الدوام في المدرسة وحضور الاجتماعات الأسبوعية .
١٢ـ مستوى تعاونه مع إدارة المدرسة ومنسوبيها وأولياء أمور التلاميذ .
١٣ـ حسن أسلوبه في توجيه التلاميذ وتربيتهم وتأثيره فيهم .

هذا ويشير هنري وبيسلي Henry and Beasley إلى أهم المتطلبات والواجبات الأساسية التي يجب أن يقوم طالب التربية الميدانية بها :

١ـ يقدم لمشرف الكلية خطة لتحضير درسه قبل يومين من تنفيذ الدرس .
٢ـ يقدم لمشرفه نماذج أسئلته التقويمية وامتحاناته الشهرية لاعتمادها والموافقة عليها قبل إعطائها للتلاميذ .
٣ـ يجهز كشوف درجات التلاميذ بدقة وعناية .
٤ـ يتعاون مع المرشد الطلابي في دراسة حالات التلاميذ واقتراح الحلول المناسبة لبعض الحالات .
٥ـ يشارك في الأنشطة الصفية وينظم بعض اللوحات والصحف الحائطية .
٦ـ يستخدم الوسائل السمعية والمرئية ، خاصة :
  ا ـ جهاز عرض الصور فوق الرأس overhead projector.
  ب ـ مراجعة الأفلام والاطلاع عليها قبل عرضها للتلاميذ .
  جـ ـ استخدام أجهزة التشغيل بنفسه دون مساعدة محضر المختبر .
  د ـ مراجعة ما تحتويه غرفة المصادر من أفلام وشرائح وشفافيات .
٧ـ يشارك في الأنشطة غير الصفية من رحلات أو زيارات وغيرها .
٨ـ يعد نماذج واستمارات تقويم ويطبقها على نفسه ـ تقويم ذاتي .
٩ـ يعقد حلقات مناقشة مع تلاميذه لدراسة حالاتهم وتوجيههم وإرشادهم .
١٠ـ يقوم بالتدريس الفعلي لمجموعة من الفصول الدراسية [١٧ ، ص٢٢٢] .

وفي هذا المجال يحدد أبو لبدة في *دليل التربية العملية الميدانية في جامعة الإمارات العربية* المهام التالية للطالب المتدرب :

١ـ أن يحافظ على حسن المظهر ولطف السلوك حتى يظل قدوة للتلاميذ ومصدراً لاحترامهم وتقديرهم.

٢ـ أن يلتزم بالدوام الكامل المخصص لعضو هيئة التدريس (المعلم) بما في ذلك الحضور الصباحي والانصراف عند نهاية الدوام الرسمي والتنسيق المستمر مع مدير المدرسة بشأن أية استثناءات في هذا المجال.

٣ـ التعاون مع مدير المدرسة وأعضاء الهيئة التدريسية مع بذل الجهد للاستفادة من خبراتهم.

٤ـ التعاون مع الطلبة على أساس من الاحترام والجدية والابتعاد عن التعالي أو التبسط الزائد معهم.

٥ـ تذكر أنك قادم للمدرسة من أجل التعلم واكتساب المهارات والخبرات التعليمية، ولذافإن العقل المتفتح والتصرف المرن هي خصال مهمة يحسن بالطلبة المعلمين أن يتصفوا بها.

٦ـ عندما تسنح الفرصة للتحدث مع المعلم المتعاون أو مع الموجه فتذكر أن تصيغ أسئلتك بشكل بعيد عن النقد أو التذمر وأن تحاول الاستماع إلى آراء الآخرين بالكثير من ضبط النفس وأن لا تظهر الغضب أو الانزعاج لما تتلقاه من تغذية راجعة.

٧ـ اقتناء كراسة خاصة بالتربية العملية لتدوين المعلومات الأساسية بشأن التوقيت المخصص للحصص طوال اليوم وكذلك تدوين العطل الرسمية وأسماء جميع من يتعامل معهم الطالب المعلم والمعلومات الخاصة بالعبء الموكل إليه خلال فترة التدريب، ثم الملاحظات التي يدونها أثناء المشاهدة. وقد يستخدم في هذا المجال النموذج الخاص بالمشاهدة الذي يحصل عليه الطالب المعلم من المشرف على التربية العملية أو من الموجه [١٢، ص ص ٦، ٧].

أما كلية التربية بجامعة قطر، فتحدد المهام والمسؤوليات التالية:

١ـ الالتزام بقواعد وآداب العمل في مدرسة التدريب والحرص على تنفيذ لوائحها وإجراءاتها التنظيمية بدقة.

٢ـ الالتزام بالجدول الدراسي المخصص للطالب، وبمواعيد الحضور والانصراف من المدرسة، وعدم التخلف عن المدرسة إلا للضرورة القصوى وبعذر مسبق يوجه للمشرف أو إلى مدير المدرسة.

٣ـ الحرص على تمثيل كلية التربية تمثيلاً مشرفاً مع إقامة علاقات مهنية قائمة على الاحترام المتبادل مع جميع العاملين بالمدرسة ومع زملائه المتدربين ومع تلاميذه.

٤ـ ملاحظة ودراسة مايدور عن كثب في مدرسة التدريب من عمليات مرتبطة بالوظائف التي تمارس داخل المدرسة كالإدارة ، والإشراف على التلاميذ، وتنظيم الأنشطة، وإجراء الامتحانات، والتوجيه الفردي أو الجماعي للتلاميذ، والتعامل مع أولياء الأمور.

٥ـ الاهتمام بمصلحة التلاميذ والاستجابة بموضوعية وإنسانية لحاجاتهم والعمل على أن يكون الطالب المعلم نموذجاً وقدوة لهم في المظهر العام والسلوك.

٦ـ التعاون مع أعضاء هيئة التدريس في مجال التخصص بالمدرسة والاستفادة من خبراتهم والمشاركة في اجتماعاتهم التي تدور حول تدريس المادة أو المشكلات التي قد تواجههم عند تطبيق المناهج الدراسية المقررة.

٧ـ المشاركة الجادة والواعية في الأنشطة التربوية المختلفة داخل المدرسة.

٨ـ تجنب العقاب البدني للتلاميذ، والحرص على اتباع اللوائح المدرسية للتعامل مع المشكلات التي قد يثيرها بعض التلاميذ.

٩ـ الاطلاع الدائم على ما يخص مادة التخصص من نشرات يصدرها التوجيه الفني حول المناهج الدراسية، ونظم الامتحانات.

١٠ـ التنسيق والتعاون التام مع معلم الصف الذي يقوم الطالب المعلم بالتدريس له في كافة المناشط المرتبطة بتدريس مادة التخصص.

١١ـ الالتزام بتوجيهات مشرف التربية العملية ومناقشته في كل مايعن من مشكلات أو اقتراحات والاستفادة من خبراته.

١٢ـ العمل بجدية على تطبيق ماتعلمه في كلية التربية من معارف ومهارات وقيم واتجاهات أثناء التدريب الميداني بحيث تصبح مكوناً أساسياً من مكونات شخصيته كمعلم.

١٣ـ الاستخدام الجيد لما يتوافر بمدرسة التدريب من أجهزة ومواد تعليمية والمساهمة في تطويرها بإنتاج مواد تعليمية مبسطة بالاستعانة بخامات البيئة وبالتعاون مع الزملاء المتدربين أو تلاميذ الصف الذي يقوم بالتدريس له.

١٤ـ التقويم الذاتي لمدى التقدم الذي حققه كطالب/ معلم أثناء التربية العملية بحيث

تتضح له جوانب القوة والقصور في الأداء التدريسي والعمل من أجل تطوير وتحسين هذا الأداء.

١٥ـ ملاحظة الزملاء المتدربين أثناء تدريسهم ، وأساتذة المادة الأصليين بعد اتخاذ الإجراءات المناسبة للحصول على موافقتهم والاستفادة من نتائج هذه الملاحظة في تطوير أساليب التدريس.

١٦ـ الوعي بمتطلبات التربية العملية ومعايير التقويم، من خلال الاطلاع على دليل التربية العملية والعمل بما جاء به من ارشادات، وكذلك العمل على بذل الجهد، لاتقان المهارات التدريسية المنصوص عليها فيه.

١٧ـ عدم تجاوز نسبة الغياب المقررة خشية اعتباره راسباً في مقرر التربية العملية.

١٨ـ تقديم المقترحات والتوصيات لكيفية تطوير برامج التربية العملية بكلية التربية [١٨، ص ص ١٧ـ١٩].

إجراءات الدراسة

قام الباحث بإعداد أداة هذه الدراسة المكونة من ٦٨ فقرة يرى أنها تغطي الأدوار والمسؤوليات التي يجب على طالب التربية الميدانية أن يقوم بها أثناء تدريبه. وقد اشتقت عناصر هذه الأداة من الدراسات النظرية والبحوث العلمية التي تعالج موضوع التربية العملية إضافة إلى خبرة الباحث في هذا المجال التي بدأت مع اختياره لموضوع رسالة الدكتوراه قبل أكثر من ١٥ سنة التي كان موضوعها «الخصائص والصفات الأساسية للتربية الميدانية.» وقد تعرضت لكل من مشرف الكلية والمعلم المعاون والطالب المتدرب. كما قام ببحوث أخرى في هذا المجال وشارك في عدة ندوات ومؤتمرات استفاد من أوراقها وبحوثها في إعداد هذه الدراسة. وقد عرضت على مجموعة من المتخصصين في مجال إعداد المعلم وأبدوا ملاحظات واقتراحات أخذ الباحث بها حتى أصبحت الأداة شاملة لمعظم الأدوار وواضحة ومناسبة كما أفاد بذلك المحكمون. وتظهر فقرات هذه الأداة في الجدول ذات الأرقام ٥ ,٦ ,٧. وبعد أن تأكد الباحث من صلاحية الأداة قام بتوزيعها على مشرفي الكلية والطلاب المتدربين في الأسبوع الثاني عشر من الفصل الدراسي في الأعوام ١٤١١ ـ ١٤١٥هـ، وذلك ليضمن أن يكون الطلاب قد مروا بمعظم برنامج التربية الميدانية وعرفوا

مسؤولياتهم والأدوار المنوطة بهم . وقد استعان ببعض مشرفي الكلية في جمع استمارات الطلاب المتدربين وحصل على نسبة من الإجابات لا بأس بها أشير إلى ذلك في عينة الدراسة .

النتائج ومناقشتها

يظهر الجدول رقم ٥ النسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابة الطلاب المتدربين على فقرات الأداة . ويظهر من الجدول أن الطلاب المتدربين رأوا أن هناك سبعاً وعشرين عنصراً يتراوح متوسطها بين ٩٩ر٢ من ثلاثة إلى أكثر من ٧٥ر٢ ذات أهمية كبيرة وتعد من أهم الأدوار التي يجب أن يقوم بها طالب التربية الميدانية . وبدراسة هذه العناصر ظهر أنها مرتبطة بالتزام الطالب ببرنامج التربية الميدانية وحضوره للحصص المطلوبة منه ، كما أن كثيراً منها يهتم بتحضير الدروس وتنفيذها بأسلوب جيد ومايرتبط بتنفيذ الدروس من عناصر كالوسائل التعليمية والأسئلة الصفية ومعرفة الفروق الفردية ومراعاتها إضافة إلى مناقشة مشرف الكلية في عملية التعليم ومالديه من ملاحظات على أداء الطالب .

هذا وحدد الطلاب ثمانية وعشرين عنصراً وصنفوها بأنها ذات أهمية متوسطة (متوسطها يتراوح بين ٧٤ر٢ و ٥٠ر٢) . وبدراسة هذه العناصر وجد أنها مرتبطة بالعناصر السابقة ولكنها تنحو إلى التجديد والابتكار في عمل الطلاب في التربية الميدانية ، أو أنها تتطلب أعمالاً إضافية من الطلاب المتدربين ، مثل المشاركة في الأنشطة الطلابية أو إعادة كتابة تضحير الدرس في ضوء مقترحات المشرف أو تنظيم ملف متكامل عن التربية الميدانية أو تسجيل حالات كل طالب ، أو المساهمة في تحسين نظام المدرسة وزيادة أنشطتها .

ولأهمية هذه العناصر فإن الطلاب المتدربين لم يبخسوها أهميتها وإنما أعطوها أهمية أقل من العناصر التي رأوا أنها تلتصق بالعملية التدريسية داخل حجرة الفصل أو التحضير لها والمتابعة والتي هي روح عملية التدريس وتعد الحد الأدنى الذي يجب أن يقوم به الطالب المتدرب كي ينجح في هذا المقرر .

وأخيراً رأى الطلاب المتدربون أن العناصر الباقية في الأداة (١٣ عنصراً) ذات أهمية أقل (متوسطها أقل من ٥٠ر٢) لأن معظمها من وجهة نظرهم أعمال إضافية تحسينية ، أو أنها تتطلب منهم بذل جهد إضافي مثل شغل الحصص الإضافية والإشراف على الصحف الحائطية ، وتنظيم رحلة مدرسية والإشراف عليها ، ومساعدة المدير في بعض أعماله أو

الاشراف على مقصف المدرسة .

وبدراسة نتائج الطلاب المتدربين نجد أنهم يعون مسؤولياتهم إلا أنهم يميلون بالقيام بالحد الأدنى من المسؤوليات ، وقد يكون ذلك ناتجاً عن نوع التربية التي تلقوها في مجتمعنا الذي للأسف لا يميل إلى تحمل المسؤوليات الكبرى التي تتطلب تضحية ومغامرة وبذل جهد . وهذا يضع على مشرف الكلية مسؤولية عظيمة في توجيه الطلاب المتدربين إلى الإبداع والتجديد والتأكيد لهم بأن التميز في التربية الميدانية يتطلب إبداعاً وتجديداً كما يتطلب أن لا يقوم الطالب بما يسند إليه فحسب ، بل عليه أن يضيف إلى المدرسة التي يطبق بها بعض الأفكار والأنشطة التي تجدد في المدرسة وتعيد الحيوية والنشاط والحياة لها .

جدول رقم ٥ . النسب المئوية والمتوسط الحسابي لإجابات الطلاب المتدربين على كل فقرة من الفقرات مرتبة تنازليًا تبعًا لدرجة أهميتها .

الرقم	الفقرات	درجة الأهمية: هـام		قليل الأهمية		عديم الأهمية		المتوسط
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	الحسابي
١	يلتزم بحضور الحصص في مواعيدها	٣٣٤	٩٩,١	٣	٠,٩	٠	٠,٠	٢,٩٩
٢	يعد تحضيرًا للدروس قبل تدريسها بوقت كاف	٣٢٨	٩٦,٨	١٠	٢,٩	١	٠,٣	٢,٩٦
٣	يقوم بتصحيح الاختبارات بدقة	٣٢٣	٩٦,١	١٢	٣,٦	١	٠,٣	٢,٩٦
٤	يعد اختبارات مناسبة للتلاميذ	٣١٨	٩٤,٦	١٧	٥,١	١	٠,٣	٢,٩٤
٥	يعرف بالضبط توزيع الدرجات على الامتحانات وعلى بقية الأنشطة	٣١٥	٩٢,١	٢٧	٧,٩	٠	٠,٠	٢,٩٢
٦	يكون قادرًا على صياغة الأسئلة الجيدة	٣١٣	٩٢,٦	٢٣	٦,٨	٢	٠,٦	٢,٩٢
٧	يقوم بتقسيم المنهج الدراسي على الأسابيع والأشهر الدراسية	٣١٠	٩٣,١	١٩	٥,٧	٤	١,٢	٢,٩٢
٨	ينوّع في الطرق المستخدمة في التدريس	٣١٣	٩٢,٣	٢٤	٧,١	٢	٠,٦	٢,٩٢
٩	يتابع أعمال التلاميذ الصفية (الواجبات)	٣١٤	٩١,٨	٢٠	٥,٨	٨	٢,٣	٢,٨٩
١٠	يتولى مسؤولية إدارة النقاش في الدرس	٣٠٥	٨٩,٧	٣٣	٩,٧	٢	٠,٦	٢,٨٩
١١	يناقش نشاطاته وخبراته التي اكتسبها أثناء التطبيق مع مشرف الكلية	٣٠٩	٩٠,٦	٢٦	٧,٦	٦	١,٨	٢,٨٩

تابع جدول رقم ٥ .

الرقم	الفقرات	درجة الأهمية: هـــام التكرار	هـــام النسبة	قليل الأهمية التكرار	قليل الأهمية النسبة	عديم الأهمية التكرار	عديم الأهمية النسبة	المتوسط الحسابي
١٢	يكون على استعداد دائم للمناقشة مع مشرف الكلية وزملائه المتدربين	٢٣٩	٨٩,٥	٢٤	٩,٠	٤	١,٥	٢,٨٨
١٣	يحضر الاجتماعات التي يعقدها مدير المدرسة مع المدرسين	٣٠٢	٨٩,١	٣٢	٩,٤	٥	١,٥	٢,٨٨
١٤	يتعرف على الفروق الفردية بين تلاميذه	٣٠١	٨٨,٠	٣٧	١٠,٨	٣	١,٢	١,٨٧
١٥	يكتب خطة وافية لتحضير الدرس موضحًا فيها الأنشطة التي سيقوم بها أثناء التدريس	٢٩٨	٨٧,٤	٣٦	١٠,٦	٧	٢,١	٢,٨٥
١٦	يجتهد في التجديد في الامتحانات بقدر المستطاع	٢٨٩	٨٥,٠	٤٨	١٤,١	٣	٠,٩	٢,٨٤
١٧	يحضر الندوات التي يعقدها مشرف الكلية	٢٨٧	٨٤,٤	٤٦	١٣,٥	٧	٢,١	٢,٨٢
١٨	يحرص على أن يستخدم لكل درس وسيلة إيضاح ملائمة	٢٨٥	٨٣,٦	٥١	١٥,٠	٥	١,٥	٢,٨٢
١٩	يراعي الفروق الفردية واختلاف مستويات التلاميذ عند تقويمهم	٢٨٤	٨٤,٥	٤٠	١١,٩	١٢	٣,٦	٢,٨١
٢٠	يقوم بالتدريس بمفرده بعد أن تنتهي فترة المشاهدة	٢٧٩	٨٣,٥	٤٤	١٣,٢	١١	٣,٣	٢,٨٠
٢١	يستفيد من تجارب مدرس المادة ومشرف الكلية عند وضعه اختبارًا لتلاميذه	٢٧٧	٨٢,٠	٥٥	١٦,٣	٦	١,٨	٢,٨٠
٢٢	يجتمع بالمدرسين ويشارك في مناقشتهم	٢٧٤	٨١,١	٦٠	١٧,٨	٤	١,٢	٢,٨٠
٢٣	يسجل ملاحظاته وخبراته أثناء الدرس ويحتفظ بها ليستفيد منها	٢٧٤	٨٠,٦	٦١	١٧,٩	٥	١,٥	٢,٧٩
٢٤	يتصل بمدرس المادة قبل أن يبدأ في التدريس في فترة التربية الميدانية	٢٦٩	٧٩,٦	٦٣	١٨,٦	٦	١,٨	٢,٧٨
٢٥	يقوم بعمل الوسائل التعليمية إذا لم تتوافر الوسائل الجاهزة	٢٧١	٧٩,٥	٦٢	١٨,٢	٨	٢,٣	٢,٧٧
٢٦	يتعرف على المدرسة التي سيطبق فيها	٢٦٧	٧٩,٢	٦١	١٨,١	٩	٢,٧	٢,٧٧
٢٧	يشارك في توجيه وإرشاد التلاميذ	٢٢٥	٧٧,٩	٦٠	٢٠,٨	٤	١,٤	٢,٧٦

تابع جدول رقم ٥ .

الرقم	الفقرات	درجة الأهمية: هام		قليل الأهمية		عديم الأهمية		المتوسط
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	الحسابي
٢٨	ينظم ملفًا خاصًا يشتمل على المواقف والمواد الجديدة وعلى الوسائل التعليمية التي استعملها في تدريسه ليستفيد من الجيد منها مستقبلاً	٢٥٦	٧٧,٦	٦٣	١٩,١	١١	٣,٣	٢,٧٤
٢٩	يظهر ويبرز نوعًا من الخيال المبدع والتجديد والابتكار أثناء التدريس	٢١٩	٧٧,٧	٥٣	١٨,٨	١٠	٣,٥	٢,٧٤
٣٠	يشارك في الأنشطة الطلابية التي تقوم بها المدرسة	٢٥٤	٧٤,٣	٨٣	٢٤,٣	٥	١,٥	٢,٧٣
٣١	يوجه التلاميذ للاشتراك في الأنشطة المختلفة	٢٥٣	٧٤,٠	٨٤	٢٤,٦	٥	١,٥	٢,٧٣
٣٢	يقوم أعمال التلاميذ بوسائل متعددة بالإضافة إلى الامتحانات مثل الملاحظة - كتابة التقرير أو غير ذلك	٢٥٠	٧٤,٠	٨٢	٢٤,٣	٦	١,٨	٢,٧٢
٣٣	يعيد كتابة خطة تحضير الدرس في ضوء المقترحات التي يقدمها مشرف الكلية	٢٤٩	٧٣,٧	٨٢	٢٤,٣	٧	٢,١	٢,٧٢
٣٤	يشارك في المناقشات التي تدور في الندوات	٢٤٢	٧٢,٢	٨٤	٢٥,١	٩	٢,٧	٢,٧٠
٣٥	يعد قائمة بأسماء المراجع ذات الصلة بموضوع درسه	١٩٦	٧١,٣	٧٢	٢٦,٢	٧	٢,٥	٢,٦٩
٣٦	يشاهد أفلامًا مسجلة لدروس في تخصصه	٢٣٥	٧١,٢	٧٩	٢٣,٩	١٦	٤,٨	٢,٦٦
٣٧	يزود مدير المدرسة بالمعلومات المتعلقة بالتلاميذ لترصد في سجلاتهم	٢٣٤	٦٩,٠	٩٢	٢٧,١	١٣	٣,٨	٢,٦٥
٣٨	يسجل تقارير عن حالة بعض تلاميذه ويرسلها إلى أولياء أمورهم في حالة الضرورة	٢٢٧	٦٦,٦	١,٧	٣١,٤	٧	٢,١	٢,٦٥
٣٩	يعد سجلات تبين تقدم التلاميذ ويحتفظ بها للرجوع إليها عند الحاجة	٢٢٣	٦٦,٠	١,٨	٣٢,٠	٧	٢,١	٢,٦٤
٤٠	يهتم بتسجيل غياب التلاميذ ويحافظ على دفتر الغياب	٢٣٥	٦٩,٧	٨١	٢٤,٠	٢١	٦,٢	٢,٦٤

تابع جدول رقم ٥.

الرقم	الفقرات	درجة الأهمية: هـام – التكرار	هـام – النسبة	قليل الأهمية – التكرار	قليل الأهمية – النسبة	عديم الأهمية – التكرار	عديم الأهمية – النسبة	المتوسط الحسابي
٤١	يساهم في زيادة أنشطة المدرسة	٢١٤	٦٤,٨	١١٠	٣٣,٣	٦	١,٨	٢,٦٣
٤٢	يشارك في تحسين نظام المدرسة	٢٢٢	٦٥,٥	١,٧	٣١,٦	١٠	٢,٩	٢,٦٣
٤٣	يشارك في اجتماعات مجلس الآباء	٢٢٦	٦٦,٩	٩٧	٢٨,٧	١٥	٤,٤	٢,٦٢
٤٤	يدرس ما لا يقل عن ثماني حصص أسبوعيًا	٢٢٩	٦٧,٠	٩٥	٢٧,٨	١٨	٥,٣	٢,٦٢
٤٥	يعد سجلاً كاملاً لسلوك تلاميذه وأنشطتهم	٢١٤	٦٢,٩	١١٩	٣٥,٠	٧	٢,١	٢,٦١
٤٦	يقوّم المراجع والكتب التي يختارها لتلاميذه	٢١٨	٦٤,٧	١٠٦	٣١,٥	١٣	٣,٩	٢,٦١
٤٧	يشاهد تدريس أكثر من مدرس	٢١٠	٦٣,٤	١٠٤	٣١,٤	١٧	٥,١	٢,٥٨
٤٨	يدرس أسباب تخلف بعض تلاميذه دراسيًا	٢٠٨	٦١,٢	١٢٢	٣٥,٩	١٠	٢,٩	٢,٥٨
٤٩	يلتزم بحضور طابور الصباح	٢٢٧	٦٧,٠	٧٧	٢٢,٧	٣٥	١٠,٣	٢,٥٧
٥٠	يظل موجودًا في المدرسة يوميًا أثناء الدوام المدرسي	٢٢٤	٦٦,١	٧٨	٢٣,٠	٣٧	١٠,٩	٢,٥٥
٥١	يطلب حضور بعض الآباء ويناقشهم في سير دراسة أبنائهم	٢٠٤	٦٠,٤	١١٦	٣٤,٣	١٨	٥,٣	٢,٥٥
٥٢	يسجل ملاحظات أثناء تدريس مدرس المادة ويناقشه فيها بعد الدرس	٢٠٣	٦١,٣	١٠٣	٣١,١	٢٥	٧,٦	٢,٥٤
٥٣	يحضر إلى المدرسة في أوقات إضافية إذا استدعى الأمر ذلك	١٩٧	٦٥,٢	٦٦	٢١,٩	٣٩	١٢,٩	٢,٥٢
٥٤	يشارك في بعض اللجان المدرسية	١٩٣	٥٧,٣	١٢٥	٣٧,١	١٩	٥,٦	٢,٥٢
٥٥	أن يطلع مشرف الكلية على خطة تحضير درسه قبل أن يقوم بتدريسها	١٨٧	٥٥,٣	١٣٨	٤٠,٨	١٣	٣,٨	٢,٥١
٥٦	يدرس أسباب تقدم بعض تلاميذه دراسيًا	١٧٩	٥٢,٣	١٥١	٤٤,٢	١٢	٣,٥	٢,٤٩
٥٧	يتحمل مسؤولية شغل بعض الدروس الاحتياطية في حالة غياب مدرس الصف	١٨٣	٥٣,٥	١٢٧	٣٧,١	٣٢	٩,٤	٢,٤٤
٥٨	يضع أسئلة الامتحان النهائي	١٧٥	٥١,٣	١٢٨	٣٧,٥	٣٨	١١,١	٢,٤٠
٥٩	يشرف على الصحف الحائطية	١٤٩	٤٤,٩	١٦٠	٤٨,٢	٢٣	٦,٩	٢,٣٨
٦٠	ينظم رحلة مدرسية ويشرف على التلاميذ أثناء تنفيذها	١٥٧	٤٦,٢	١٥٥	٤٥,٦	٢٨	٨,٢	٢,٣٨

تابع جدول رقم ٥ .

الرقم	الفقرات	درجة الأهمية: هـام		قليل الأهمية		عديم الأهمية		المتوسط
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	الحسابي
٦١	يتولى الإشراف على نشاطات بعض الجمعيات	١٤٩	٤٤,٥	١٤٥	٤٣,٣	٤١	١٢,٢	٢,٣٢
٦٢	يتولى ريادة صف	١٤٠	٤١,٤	١٦٢	٤٧,٩	٣٦	١٠,٧	٢,٣١
٦٣	يستشير زملاءه الطلاب في وضع بعض خطط التدريس	١٤٧	٤٣,٤	١٦٠	٤٧,٢	٤٢	١٢,٤	٢,٣٠
٦٤	يستمر في المشاهدة لمدة أسبوع قبل أن يبدأ في الدريس على الأقل	١٣٣	٣٩,٨	١٤٩	٤٤,٦	٥٢	١٥,٦	٢,٢٤
٦٥	يشاهد تدريس عدد من الطلاب المتدربين	١٣٨	٤٠,٨	١٣٩	٤١,١	٦١	١٨,٠	٢,٢٣
٦٦	يساعد مدير المدرسة في بعض الأعمال الإدارية	١١٥	٣٣,٩	١٤٧	٤٣,٤	٧٧	٢٢,٧	٢,١١
٦٧	يقوم بالتدريس بحضور مدرس المادة بعض الوقت	٩٥	٢٧,٩	١٥٩	٤٦,٨	٨٦	٢٥,٣	٢,٠٣
٦٨	يشرف على مقصف المدرسة ويشارك في نشاطاته	٦٣	١٨,٥	١٥٦	٤٥,٩	١٢١	٣٥,٦	١,٨٣

أما جدول رقم ٦ ، فيظهر النسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات مشرفي الكلية على فقرات الأداة. ويتضح من الجدول أن مشرفي الكلية حددوا أربعين فقرة (متوسطها من ٣ إلى ٢,٧٥) تمثل الأدوار ذات الأهمية الكبرى التي يجب أن يقوم بها الطالب المتدرب.

وبدراسة هذه العناصر وجد أنها تتضمن جميع العناصر السبعة والعشرين التي رأى الطلاب المتدربون أنها تمثل أهمية قصوى وتشكل مسؤوليات رئيسة لهم. وقد أضاف المشرفون ثلاثة عشر عنصرًا رأوا أن لها أهمية في تدريب الطالب المتدرب وإعداد المعلم.

وكان من بين هذه الأربعين عنصرًا كتابة خطة وافيه لتحضير الدروس والالتزام بالحصص في مواعيدها، والتمكن من صياغة الأسئلة الصفية وعرضها، والمشاركة في حلقات المناقشة، والاهتمام بالوسائل التعليمية، وتنوع طرائق التدريس، والاهتمام

بالتلاميذ وتفعيلهم ومعرفة الفروق الفردية لديهم ، إلى غير ذلك كما تتضح في هذا الجدول .

هذا ورأى المشرفون أن هناك ستة عشر عنصرًا (متوسطها يتراوح بين أقل من ٢,٧٥ إلى ٢,٥٠) تمثل بعض الأدوار التي لها أهمية متوسطة ، حيث أن معظمها لا يتم داخل حجرة الدراسة وإنما هي أعمال تطلب منه في تفعيل المدرسة وزيادة أنشطتها وتحسين نظامها والاهتمام بالتلاميذ والتنسيق مع مدرس المادرة . كما رأوا أن هناك اثني عشر عنصرًا تقل أهميتها عن المجموعتين السابقتين ، إذ أن متوسطها يقع دون ٢,٥٠ . ومعظم هذه العناصر هي عبارة عن مسؤوليات إضافية يحسن بالطالب القيام بها مثل الحضور إلى المدرسة في غير أوقات الدوام ، وتنظيم رحلة مدرسية والإشراف على مقصف المدرسة وتقويم المراجع والكتب والإشراف على الصحف الحائطية ، ومساعدة مدير المدرسة في بعض أعماله .

جدول رقم ٦ . النسب المئوية والمتوسط الحسابي لإجابات مشرفي الكليات على كل فقرة من الفقرات مرتبة تنازليًا تبعًا لدرجة أهميتها .

الرقم	الفقرات	درجة الأهمية: هام		قليل الأهمية		عديم الأهمية		المتوسط الحسابي
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	
١	يكتب خطة وافية لتحضير الدرس موضحًا فيها الأنشطة التي سيقوم بها أثناء الدرس	٢٠	١٠٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٣,٠٠
٢	يعد تحضيرًا للدروس قبل تدريسها بوقت كاف	٢٠	١٠٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٣,٠٠
٣	يعرف بالضبط توزيع الدرجات على الامتحانات وعلى بقية الأنشطة	٢٠	١٠٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٣,٠٠
٤	يلتزم بحضور الحصص في مواعيدها	٢٠	١٠٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٣,٠٠
٥	يتعرف على الفروق الفردية بين تلاميذه	٢٠	١٠٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٣,٠٠
٦	يقوم بالتدريس بمفرده بعد أن تنتهي فترة المشاهدة	٢٠	١٠٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٣,٠٠
٧	يتولى مسؤولية إدارة النقاش في الدرس	٢٠	١٠٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٣,٠٠

تابع جدول رقم ٦ .

الرقم	الفقرات	هـام		قليل الأهمية		عديم الأهمية		المتوسط
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	الحسابي
٨	ينوع في الطرق المستخدمة في التدريس	٢٠	١٠٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٣,٠٠
٩	يكون قادرًا على صياغة الأسئلة الجيدة	٢٠	١٠٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٣,٠٠
١٠	يتابع أعمال التلاميذ الصفية (الواجبات)	٢٠	١٠٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٣,٠٠
١١	يحضر الندوات التي يعقدها مشرف الكلية	٢٠	١٠٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٣,٠٠
١٢	يشارك في المناقشات التي تدور في الندوات	٢٠	١٠٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٣,٠٠
١٣	يعد اختبارات مناسبة للتلاميذ	٢٠	١٠٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٣,٠٠
١٤	يقوم بتصحيح الاختبارات بدقة	٢٠	١٠٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٣,٠٠
١٥	يراعي الفروق الفردية واختلاف مستويات التلاميذ عند تقويمهم	٢٠	١٠٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٣,٠٠
١٦	يحرص على أن يستخدم لكل درس وسيلة إيضاح ملائمة	١٩	٩٥	١	٥	٠	٠,٠	٢,٩٥
١٧	يقوم بعمل الوسائل التعليمية إذا لم تتوافر الوسائل الجاهزة	١٩	٩٥	١	٥	٠	٠,٠	٢,٩٥
١٨	يشارك في الأنشطة الطلابية التي تقوم بها المدرسة	١٩	٩٥	١	٥	٠	٠,٠	٢,٩٥
١٩	يوجه التلاميذ للاشتراك في الأنشطة المختلفة	١٩	٩٥	١	٥	٠	٠,٠	٢,٩٥
٢٠	يسجل ملاحظاته وخبراته أثناء التدريس ويحتفظ بها ليستفيد منها	١٨	٩٠	٢	١٠	٠	٠,٠	٢,٩٠
٢١	يكون على استعداد دائم للمناقشة مع مشرف الكلية وزملائه المتدربين	١٨	٩٠	٢	١٠	٠	٠,٠	٢,٩٠
٢٢	يعد سجلات تبين تقدم التلاميذ ويحتفظ بها للرجوع إليها عند الحاجة	١٨	٩٠	٢	١٠	٠	٠,٠	٢,٩٠
٢٣	يجتهد في التجديد في الامتحانات بقدر المستطاع	١٨	٩٠	٢	١٠	٠	٠,٠	٢,٩٠
٢٤	يقوّم أعمال التلاميذ بوسائل متعددة بالإضافة إلى الامتحانات مثل الملاحظة ـ كتابة التقرير أو غير ذلك	١٨	٩٠	٢	١٠	٠	٠,٠	٢,٩٠

تابع جدول رقم ٦ .

الرقم	الفقرات	هـــام		قليل الأهمية		عديم الأهمية		المتوسط
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	الحسابي
٢٥	يحضر الاجتماعات التي يعقدها مدير المدرسة مع المدرسين	١٧	٨٥	٣	١٥	٠	٠,٠	٢,٨٥
٢٦	يناقش نشاطاته وخبراته التي اكتسبها من أثناء التطبيق مع مشرف الكلية	١٧	٨٥	٣	١٥	٠	٠,٠	٢,٨٥
٢٧	نظم ملفًا خاصًا يشتمل على المواقف والمواد الجديدة وعلى الوسائل التعليمية التي استعملها في تدريسه ليستفيد من الجيد منها مستقبلاً	١٧	٨٥	٣	١٥	٠	٠,٠	٢,٨٥
٢٨	يتعرف على المدرسة التي سيطبق فيها	١٧	٨٥	٣	١٥	٠	٠,٠	٢,٨٥
٢٩	يسجل تقارير عن حالة بعض تلاميذه ويرسلها إلى أولياء أمورهم في حالة الضرورة	١٦	٨٠	٤	٢٠	٠	٠,٠	٢,٨٠
٣٠	يظهر ويبرز نوعًا من الخيال المبدع والتجديد والابتكار أثناء التدريس	١٦	٨٠	٤	٢٠	٠	٠,٠	٢,٨٠
٣١	يتحمل مسؤولية شغل بعض الدروس الاحتياطية في حالة غياب مدرس الصف	١٦	٨٠	٤	٢٠	٠	٠,٠	٢,٨٠
٣٢	يدرس ما لا يقل عن ثماني حصص أسبوعيًا	١٦	٨٠	٤	٢٠	٠	٠,٠	٢,٨٠
٣٣	أن يطلع مشرف الكلية على خطة تحضير درسه قبل أن يقوم بتدريسها	١٦	٨٠	٤	٢٠	٠	٠,٠	٢,٨٠
٣٤	يزود مدير المدرسة بالمعلومات المتعلقة بالتلاميذ لترصد في سجلاتهم	١٥	٧٥	٥	٢٥	٠	٠,٠	٢,٧٥
٣٥	يستفيد من تجارب مدرس المادة ومشرف الكلية عند وضعه اختبارًا لتلاميذه	١٥	٧٥	٥	٢٥	٠	٠,٠	٢,٧٥
٣٦	يشارك في توجيه وإرشاد التلاميذ	١٥	٧٥	٥	٢٥	٠	٠,٠	٢,٧٥
٣٧	يتولى الإشراف على نشاطات بعض الجمعيات	١٥	٧٥	٥	٢٥	٠	٠,٠	٢,٧٥
٣٨	يساهم في زيادة أنشطة المدرسة	١٥	٧٥	٥	٢٥	٠	٠,٠	٢,٧٥
٣٩	يشارك في اجتماعات مجلس الآباء	١٥	٧٥	٥	٢٥	٠	٠,٠	٢,٧٥

تابع جدول رقم ٦ .

الرقم	الفقرات	درجة الأهمية: هام - التكرار	هام - النسبة	قليل الأهمية - التكرار	قليل الأهمية - النسبة	عديم الأهمية - التكرار	عديم الأهمية - النسبة	المتوسط الحسابي
٤٠	يجتمع بالمدرسين ويشارك في مناقشتهم	١٥	٧٥	٥	٢٥	٠	٠,٠	٢,٧٥
٤١	يشارك في بعض اللجان المدرسية	١٤	٧٠	٦	٣٠	٠	٠,٠	٢,٧٠
٤٢	يعد قائمة بأسماء المراجع ذات الصلة بموضوع درسه	١٥	٧٥	٤	٢٠	١	٥	٢,٧٠
٤٣	يلتزم بحضور طابور الصباح	١٥	٧٥	٤	٢٠	١	٥	٢,٧٠
٤٤	يستمر في المشاهدة لمدة أسبوع قبل أن يبدأ في التدريس على الأقل	١٤	٧٠	٥	٢٥	١	٥	٢,٦٥
٤٥	يتولى ريادة صف	١٤	٧٠	٥	٢٥	١	٥	٢,٦٥
٤٦	يهتم بتسجيل غياب التلاميذ ويحافظ على دفتر الغياب	١٤	٧٠	٥	٢٠	١	٥	٢,٦٥
٤٧	يعد سجلاً كاملاً لسلوك تلاميذه وأنشطتهم	١٤	٧٠	٤	٢٠	٢	١٠	٢,٦٠
٤٨	يشارك في تحسين نظام المدرسة	١٤	٧٠	٤	٢٠	٢	١٠	٢,٦٠
٤٩	يظل موجودًا في المدرسة يوميًا أثناء الدوام المدرسي	١٣	٦٥	٦	٢٠	١	٥	٢,٦٠
٥٠	يضع أسئلة الامتحان النهائي	١٢	٦٠	٨	٦٠	٠	٠,٠	٢,٦٠
٥١	يطلب حضور بعض الآباء ويناقشهم في سير دراسة أبنائهم	١٣	٦٥	٥	٢٠	٢	١٠	٢,٥٥
٥٢	يتصل بمدرس المادة قبل أن يبدأ في التدريس في فترة التربية الميدانية	١٢	٦٠	٧	٣٥	١	٥	٢,٥٥
٥٣	يشاهد تدريس أكثر من مدرس	١٢	٦٠	٧	٣٥	١	٥	٢,٥٥
٥٤	يسجل ملاحظات أثناء تدريس مدرس المادة ويناقشه فيها بعد الدرس	١١	٥٥	٨	٤٠	١	٥	٢,٥٠
٥٥	يشاهد أفلامًا مسجلة لدروس في تخصصه	١١	٥٥	٨	٤٠	١	٥	٢,٥٠
٥٦	يقوم بتقسيم المنهج الدراسي على الأسابيع والأشهر الدراسية	١١	٥٥	٨	٤٠	١	٥	٢,٥٠

تابع جدول رقم ٦ .

الرقم	الفقرات	هـام		قليل الأهمية		عديم الأهمية		المتوسط الحسابي
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	
٥٧	يحضر إلى المدرسة في أوقات إضافية إذا استدعى الأمر ذلك	١١	٥٥	٧	٣٥	٢	١٠	٢,٤٥
٥٨	يشاهد تدريس عدد من الطلاب المتدربين	١١	٥٥	٧	٣٥	٢	١٠	٢,٤٥
٥٩	يشرف على الصحف الحائطية	١١	٥٥	٦	٣٠	٣	٥	٢,٤٠
٦٠	يعيد كتابة خطة تحضير الدرس في ضوء المقترحات التي يقدمها مشرف الكلية	١٠	٥٠	٧	٣٥	٣	١٥	٢,٣٥
٦١	يدرس أسباب تخلف بعض تلاميذه دراسيًا	١٠	٥٠	٧	٣٥	٣	١٥	٢,٣٥
٦٢	يدرس أسباب تقدم بعض تلاميذه دراسيًا	١٠	٥٠	٧	٣٥	٣	١٥	٢,٣٥
٦٣	يقوّم المراجع والكتب التي ختارها لتلاميذه	١٠	٥٠	٦	٣٠	٤	٢٠	٢,٣٠
٦٤	ينظم رحلة مدرسية ويشرف على التلاميذ أثناء تنفيذها	١٠	٥٠	٥	٢٥	٥	٢٥	٢,٢٥
٦٥	يستشير زملاءه الطلاب في وضع بعض خطط التدريس	١٠	٥٠	٥	٢٥	٥	٢٥	٢,٢٥
٦٦	يساعد مدير المدرسة في بعض الأعمال الإدارية	٨	٤٠	٨	٤٠	٤	٢٠	٢,٢٠
٦٧	يقوّم بالتدريس بحضور مدرس المادة بعض الوقت	٨	٤٥,٥	٨	٤٠	٤	٢٠	٢,٢٠
٦٨	يشرف على مقصف المدرسة ويشارك في نشاطاته	٧	٣٥	٨	٤٠	٥	٢٥	٢,١٠

وأخيرًا يظهر في جدول رقم ٧ المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لإجابة أفراد العينة مجتمعة (الطلاب المتدربون ومشرفي الكلية) على كل الفقرات .

ونظرًا لأن عدد المشرفين لا يمثل إلا نسبة صغيرة في العينة لا تصل إلى ٦٪ ، فإن النتائج في هذا الجدول تكاد تتشابه مع نتائج جدول رقم ٥ ، حيث أجمعت عينة الدراسة على وجود ثلاثين عنصرًا ذات أهمية كبيرة ، هي العناصر السبعة والعشرون التي رأى

الطلاب المتدربون أهميتها، إضافة إلى ثلاثة عناصر هي تنظيم ملف متكامل يتضمن المواقف والمواد والأعمال التي قام بها الطالب، وإظهار نوع من الخيال والتجديد والابتكار، وأخيرًا المشاركة في الأنشطة الطلابية.

كما ظهر في جدول رقم ٧ أن هناك ٢٥ عنصرًا لها أهمية متوسطة من وجهة نظر العينة أشير إليها في هذا الجدول.

وأخيرًا رأى أفراد العينة أن هناك ثلاثة عشر عنصرًا لها أهمية قليلة حيث كان متوسطها أقل من ٢,٥٠.

جدول رقم ٧. النسب المئوية والمتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة على كل فقرة من الفقرات مرتبة تنازليًا تبعًا لدرجة أهميتها.

الرقم	الفقرات	درجة الأهمية: هـام – التكرار	هـام – النسبة	قليل الأهمية – التكرار	قليل الأهمية – النسبة	عديم الأهمية – التكرار	عديم الأهمية – النسبة	المتوسط الحسابي
١	يلتزم بحضور الحصص في مواعيدها	٣٥٤	٩٩,٢	٣	٠,٨	٠	٠,٠	٢,٩٩
٢	يعد تحضيرًا للدروس قبل تدريسها بوقت كاف	٣٤٨	٩٦,٩	١٠	٢,٨	١	٠,٣	٢,٩٧
٣	يقوم بتصحيح الاختبارات بدقة	٣٤٣	٩٦,٣	١٢	٣,٤	١	٠,٣	٢,٩٦
٤	يعد اختبارات مناسبة للتلاميذ	٣٣٨	٩٤,٨	١٧	٤,٩	١	٠,٣	٢,٩٥
٥	يعرف بالضبط توزيع الدرجات على الامتحانات وعلى بقية الأنشطة	٣٣٥	٩٢,٥	٢٧	٧,٥	٠	٠,٠	٢,٩٢
٦	يكون قادرًا على صياغة الأسئلة الجيدة	٣٣٣	٩٣	٢٣	٦,٤	٢	٠,٦	٢,٩٢
٧	ينوع في الطرق المستخدمة في التدريس	٣٣٣	٩٣	٢٣	٦,٤	٢	٠,٦	٢,٩٢
٨	يقوم بتقسيم المنهج الدراسي على الأسابيع والأشهر الدراسية	٣٢١	٩١,٢	٢٧	٧,٦	٥	١,٢	٢,٩٠
٩	يتابع أعمال التلاميذ الصفية (الواجبات)	٣٣٤	٩٢,٣	٢٠	٥,٥	٢	٠,٦	٢,٨٩
١٠	يتولى مسؤولية إدارة النقاش في الدرس	٣٢٥	٩٠,١	٣٣	٩,٤	٢	٠,٦	٢,٨٩
١١	يكون على استعداد دائم للمناقشة مع مشرف الكلية وزملائه المتدربين	٢٥٧	٨٩,٥	٢٦	٩,١	٤	١,٤	٢,٨٩

تابع جدول رقم ٧ .

الرقم	الفقرات	هـام التكرار	هـام النسبة	قليل الأهمية التكرار	قليل الأهمية النسبة	عديم الأهمية التكرار	عديم الأهمية النسبة	المتوسط الحسابي
١٢	يناقش نشاطاته وخبراته التي اكتسبها أثناء التطبيق مع مشرف الكلية	٣٢٦	٩٠,٣	٢٩	٨	٦	١,٧	٢,٨٨
١٣	يتعرف على الفروق الفردية بين تلاميذه	٣٢١	٨٨,٧	٣٧	١٠,٣	٤	١	٢,٨٨
١٤	يحضر الاجتماعات التي يعقدها مدير المدرسة مع المدرسين	٣١٩	٨٨,٩	٣٥	٩,٧	٥	١,٤	٢,٨٧
١٥	يكتب خطة وافية لتحضير الدرس موضحًا فيها الأنشطة التي سيقوم بها أثناء التدريس	٣١٨	٨٨,١	٣٦	١٠	٧	١,٩	٢,٨٦
١٦	يجتهد في التجديد في الامتحانات بقدر المستطاع	٣٠٧	٨٥,٣	٥٠	١٣,٨	٣	٠,٨	٢,٨٤
١٧	يحضر الندوات التي يعقدها مشرف الكلية	٣٠٧	٨٥,٣	٤٦	١٢,٨	٧	١٠٩	٢,٨٣
١٨	يحرص على أن يستخدم لكل درس وسيلة إيضاح ملائمة	٣٠٤	٨٤,٢	٥٢	١٤,٦	٥	١,٢	٢,٨٣
١٩	يراعي الفروق الفردية واختلاف مستويات التلاميذ عند تقويمهم	٣٠٤	٨٥,٤	٤٠	١١,٣	١٢	٣,٣	٢,٨٢
٢٠	يقوم بالتدريس بمفرده بعد أن تنتهي فترة المشاهدة	٢٩٩	٨٤,٥	٤٤	١٢,٣	١١	٣,٢	٢,٨١
٢١	يستفيد من تجارب مدرس المادة ومشرف الكلية عند وضعه اختبارًا لتلاميذه	٢٩٢	٨١,٦	٦٠	١٦,٧	٦	١,٧	٢,٨٠
٢٢	يجتمع بالمدرسين ويشارك في مناقشتهم	٢٨٩	٨٠,٧	٦٥	١٨,٢	٤	١,١	٢,٨٠
٢٣	يسجل ملاحظاته وخبراته أثناء الدرس ويحتفظ بها ليستفيد منها	٢٩٢	٨١,١	٦٣	١٧,٥	٥	١,٤	٢,٨٠
٢٤	يقوم بعمل الوسائل التعليمية إذا لم تتوافر الوسائل الجاهزة	٢٨٣	٨٠,٢	٦٢	١٧,٦	٨	٢,٣	٢,٧٨
٢٥	يتصل بمدرس المادة قبل أن يبدأ في التدريس في فترة التربية الميدانية	٢٨١	٧٨,٧	٦٩	١٩,٣	٧	٢,٠	٢,٧٧
٢٦	يتعرف على المدرسة التي سيطبق فيها	٢٨٤	٧٩,٦	٦٤	١٧,٩	٩	٢,٦	٢,٧٧
٢٧	يشارك في توجيه وإرشاد التلاميذ	٢٤٠	٧٧,٧	٦٥	٢١	٤	١,٣	٢,٧٦

تابع جدول رقم ٧.

الرقم	الفقرات	درجة الأهمية: هـام التكرار	هـام النسبة	قليل الأهمية التكرار	قليل الأهمية النسبة	عديم الأهمية التكرار	عديم الأهمية النسبة	المتوسط الحسابي
٢٨	يشارك في الأنشطة الطلابية التي تقوم بها المدرسة	٢٧٣	٧٥,٤	٨٤	٢٣,٤	٥	١,٢	٢,٧٦
٢٩	ينظم ملفًا خاصًا يشتمل على المواقف والمواد الجديدة وعلى الوسائل التعليمية التي استعملها ا في تدريسه ليستفيد من الجيد منها مستقبلاً	٢٧٣	٧٨	٦٦	١٨,٩	١١	٣,١	٢,٧٥
٣٠	يظهر ويبرز نوعًا من الخيال المبدع والتجديد والابتكار أثناء التدريس	٢٣٥	٧٧,٨	٥٧	١٨,٩	١٠	٣,٣	٢,٧٥
٣١	يوجه التلاميذ للاشتراك في الأنشطة المختلفة	٢٧٢	٧٥,١	٨٥	٢٣,٥	٥	١,٤	٢,٧٤
٣٢	يقوم أعمال التلاميذ بوسائل متعددة بالإضافة إلى الامتحانات مثل الملاحظة كتابة التقرير أو غير ذلك	٢٦٨	٧٤,٩	٨٤	٢٣,٥	٦	١,٦	٢,٧٣
٣٣	يعيد كتابة خطة تحضير الدرس في ضوء المقترحات التي يقدمها مشرف الكلية	٢٥٩	٧٢,٣	٨٩	٢٤,٩	١٠	٢,٨	٢,٧٠
٣٤	يشارك في المناقشات التي تدور في الندوات	٢٦٢	٧٣,٨	٨٤	٢٣,٧	٩	٢,٥	٢,٧١
٣٥	يعد قائمة بأسماء المراجع ذات الصلة بموضوع درسه	٢١١	٧١,٥	٧٦	٢٥,٨	٨	٢,٧	٢,٧٠
٣٦	يسجل تقارير عن حالة بعض تلاميذه ويرسلها إلى أولياء أمورهم في حالة الضرورة	٢٤٣	٦٩,٢	١٠١	٢٨,٨	٧	٢,٠	٢,٦٧
٣٧	يشاهد أفلامًا مسجلة لدروس في تخصصه	٢٤٦	٧٠,٣	٨٧	٢٤,٩	١٧	٤,٨	٢,٦٥
٣٨	يزود مدير المدرسة بالمعلومات المتعلقة بالتلاميذ لترصد في سجلاتهم	٢٤٩	٦٩,٤	٩٧	٢٧	١٣	٣,٦	٢,٦٦
٣٩	يعد سجلات تبين تقدم التلاميذ ويحتفظ بها للرجوع إليها عند الحاجة	٢,٤١	٦٧,٣	١١٠	٣٠,٧	٧	٢,٠	٢,٦٥
٤٠	يهتم بتسجيل غياب التلاميذ ويحافظ على دفتر الغياب	٢٤٩	٦٩,٧	٨٦	٢٤	٢٢	٦,٣	٢,٦٤
٤١	يساهم في زيادة أنشطة المدرسة	٢٢٩	٦٥,٥	١١٥	٣٢,٨	٦	١,٧	٢,٦٤

تابع جدول رقم ٧.

الرقم	الفقرات	درجة الأهمية: هـام - التكرار	هـام - النسبة	قليل الأهمية - التكرار	قليل الأهمية - النسبة	عديم الأهمية - التكرار	عديم الأهمية - النسبة	المتوسط الحسابي
٤٢	يشارك في اجتماعات مجلس الآباء	٢٤١	٦٧,٣	١٠٢	٢٨,٥	١٥	٤,٢	٢,٦٣
٤٣	يدرس ما لا يقل عن ثماني حصص أسبوعيًا	٢٤٥	٦٧,٧	٩٩	٢٧,٣	١٨	٥	٢,٦٣
٤٤	يشارك في تحسين نظام المدرسة	٢٣٦	٦٥,٧	١١١	٣٠,٩	١٢	٣,٣	٢,٦٢
٤٥	يعد سجلاً كاملاً لسلوك تلاميذه وأنشطتهم	٢٢٨	٦٣,٣	١٢٣	٣٤,٢	٩	٢,٥	٢,٦١
٤٦	يقوّم المراجع والكتب التي يختارها لتلاميذه	٢٢٨	٦٣,٩	١١٢	٣١,٤	١٧	٤,٧	٢,٥٩
٤٧	يشاهد تدريس أكثر من مدرس	٢٢٢	٦٣,٢	١١١	٣١,٦	١٨	٥,٢	٢,٥٨
٤٨	يدرس أسباب تخلف بعض تلاميذه دراسيًا	٢١٨	٦٠,٦	١٢٩	٣٥,٨	١٣	٣,٦	٢,٥٧
٤٩	يلتزم بحضور طابور الصباح	٢٤٢	٦٧,٤	٨١	٢٢,٦	٣٦	١٠,٠	٢,٥٧
٥٠	يظل موجودًا في المدرسة يوميًا أثناء الدوام المدرسي	٢٣٧	٦٦	٨٤	٢٣,٤	٣٨	١٠,٦	٢,٥٥
٥١	يطلب حضور بعض الآباء ويناقشهم في سير دراسة أبنائهم	٢١٧	٦٠,٦	١٢١	٣٣,٨	٢٠	٥,٦	٢,٥٥
٥٢	يسجل ملاحظات أثناء تدريس مدرس المادة ويناقشه فيها بعد الدرس	٢١٤	٦١	١١١	٣١,٦	٢٦	٧و٤	٢,٥٤
٥٣	يشارك في بعض اللجان المدرسية	٢٠٧	٥٨	١٣١	٣٦,٧	١٩	٥,٣	٢,٥٣
٥٤	أن يطلع مشرف الكلية على خطة تحضير درسه قبل أن يقوم بتدريسها	٢٠٣	٥٦,٧	١٤٢	٣٩,٧	١٣	٣,٦	٢,٥٣
٥٥	يحضر إلى المدرسة في أوقات إضافية إذا استدعى الأمر ذلك	٢٠٨	٦٤,٦	٧٣	٢٢,٧	٤١	١٢,٧	٢,٥٢
٥٦	يدرس أسباب تقدم بعض تلاميذه دراسيًا	١٨٨	٥٢,٢	١٥٨	٤٣,٦	١٥	٤,٢	٢,٤٨
٥٧	يتحمل مسؤولية شغل بعض الدروس الاحتياطية في حالة غياب مدرس الصف	١٩٩	٥٥	١٣١	٣٦,٢	٣٢	٨,٨	٢,٤٦
٥٨	يضع أسئلة الامتحان النهائي	١٨٧	٥١,٨	١٣٦	٣٧,٧	٣٨	١٠,٥	٢,٤١
٥٩	يشرف على الصحف الحائطية	١٦٠	٤٥,٥	١٦٦	٤٧,١	٢٦	٧,٤	٢,٣٨
٦٠	ينظم رحلة مدرسية ويشرف على التلاميذ أثناء تنفيذها	١٦٧	٤٦,٤	١٦٠	٤٤,٤	٣٣	٩,٢	٢,٣٧

تابع جدول رقم ٧.

الرقم	الفقرات	درجة الأهمية: هــام - التكرار	هــام - النسبة	قليل الأهمية - التكرار	قليل الأهمية - النسبة	عديم الأهمية - التكرار	عديم الأهمية - النسبة	المتوسط الحسابي
٦١	يتولى الإشراف على نشاطات بعض الجمعيات	١٦٤	٤٦,٢	١٥٠	٤٢,٣	٤١	١١,٥	٢,٣٥
٦٢	يتولى ريادة صف	١٥٤	٤٣	١٦٧	٤٦,٧	٣٧	١٠,٣	٢,٢٣
٦٣	يستشير زملائه الطلاب في وضع بعض خطط التدريس	١٥٧	٤٢,٥	١٦٥	٤٤,٨	٤٧	١٢,٧	٢,٣٠
٦٤	يستمر في المشاهدة لمدة أسبوع قبل أن يبدأ في التدريس على الأقل	١٤٧	٤١,٥	١٥٤	٤٣,٥	٥٣	١٥	٢,٢٧
٦٥	يشاهد تدريس عدد من الطلاب المتدربين	١٤٩	٤١,٦	١٤٦	٤٠,٨	٦٣	١٧,٦	٢,٢٤
٦٦	يساعد مدير المدرسة في بعض الأعمال الإدارية	١٢٣	٣٤,٢	١٥٥	٤٣,٢	٨١	٢٢,٦	٢,١٢
٦٧	يقوم بالتدريس بحضور مدرس المادة بعض الوقت	١٠٣	٢٨,٦	١٦٧	٤٦,٤	٩٠	٢٥	٢,٠٤
٦٨	يشرف على مقصف المدرسة ويشارك في نشاطاته	٧٠	١٩,٤	١٦٤	٤٥,٥	١٢٦	٣٥	١,٨٤

هذا وتوضح الجداول ذات الأرقام ٨ , ٩ , ١٠ دلالة الفروق بين أفراد العينة مشرفين وطلابًا، وكذلك دلالة الفروق حسب تخصصات الطلاب، علمي وأدبي، كما تبين معامل الارتباط، حيث يتضح من جدول رقم ٨ أن قيمة ت دالة عند مستوى ٠١ , ٠ أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المشرفين والطلاب المتدربين في درجة أهمية دور الطالب المتدرب وذلك لصالح الطلاب المتدربين.

كما يتضح من جدول رقم ٩ أن قيمة ت غير دالة، أي أنه لا توجد فروق بين الطلاب في التخصص العلمي والطلاب في التخصص الأدبي في درجة أهمية دور الطالب.

بينما يوضح جدول رقم ١٠ أن قيمة معامل ارتباط سبيرمان للرتب للعلاقة بين متوسطات درجات أهمية دور الطالب المتدرب من وجهة نظر المشرفين والمتوسطات من وجهة نظر الطلاب المتدربين مرتفعة حيث بلغت القيمة ٨٠ , ٠ وهي دالة عند مستوى

٠,٠١ ، مما يشير إلى أن هناك اتفاقًا كبيرًا بين المشرفين والطلاب في ترتيبهم للأدوار التي يقوم بها الطالب المتدرب .

جدول رقم ٨ . دلالة الفروق بين المشرفين والطلاب المتدربين في درجة أهمية دور الطالب المتدرب .

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت القيمة	الدلالة
المشرفون	٢٠	٧٧,٨٣	٦,٤٥		
الطلاب المتدربون	٣٣٧	٨٩,٢٧	١٣,٨٨	٥,٧٠	٠,٠١

جدول رقم ٩ . دلالة الفروق بين التخصص العلمي والتخصص الأدبي في درجة أهمية دور الطالب المتدرب .

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت القيمة	الدلالة
المشرفون	١٢٣	٨٨,٢٠	١٢,٣٦		
الطلاب المتدربون	٢١٤	٨٩,٥٠	١٤,١٨	٠,٦٥	غير دالة

جدول رقم ١٠ . معامل ارتباط الرتب لسبيرمان للعلاقة بين متوسطات درجات أهمية دور الطالب المتدرب من وجهة نظر المشرفين ومتوسطات درجات أهمية دور الطالب المتدرب من وجهة نظر الطلاب المتدربين .

معامل الارتباط	مستوى الدلالة
٠,٨٠	٠,٠١

هذا وتوصي الدراسة انطلاقًا من نتائجها بأنه يجب على الطالب المتدرب :

١ - الاهتمام بتحضير الدروس قبل تدريسها .

٢ - تدربه على صياغة الأسئلة ومتابعتها .

٣ - ضرورة انضباطه بالدوام المدرسي والاستفادة منه .

٤ - ضرورة مناقشته لمشرف الكلية في الموضوعات التي يدرسها والخبرات التي يكتسبها والسلوكات التي يمارسها .

٥ - حضوره الاجتماعات والندوات التي يعقدها مشرف الكلية .

٦ - استخدام الوسائل التعليمية المناسبة في أوقاتها الملائمة .

٧ - تعرفه على مدرسة التطبيق وإمكاناتها .

٨ - حرصه على التجديد والابتكار أثناء التدريس .

٩ - مشاركته في توجيه التلاميذ وإرشادهم .

المراجـــع

[١] Al Katheery, Rashed Hamad. "Important Characteristics of Student Teaching, Using Delphi Method." Unpublished PhD dissertation, Univ. of Missouri-Columbia, 1982.

[٢] الكثيري، راشد بن حمد . «التربية الميدانية وأهميتها في إعداد المعلم . »*دراسات تربوية* ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود، م ٣ (١٩٨٦م) .

[٣] Edward G. Johnson. "Improving the Student Teaching Experience." *Improving College and University Teaching*, 2 (Spring 1971).

[٤] Leonard O. Andrews. *Student Teaching*. New York: The Center for Applied Research in Education, 1964.

[٥] جامع ، حسن . «دراسة تقويمية لمدى فاعلية التربية العملية في معهد التربية للمعلمين . »*المجلة التربوية* ، كلية التربية، جامعة الكويت ، م٣، ع ٩ (١٩٨٦م) .

[٦] ناصر ، يونس . «بناء صحيفة ملاحظة لتقويم الأداء في دروس التربية العملية في دور المعلمين والمعلمات في سورية . » *المجلة التربوية* ، جامعة الكويت، م ٦ ، ع ٢١ (١٩٨٩م) .

[٧] حسن، علي حسين . «المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات الشعبة المهنية بكلية التربية جامعة الإمارات العربية أثناء فترة التربية العملية . » *دراسات تربوية* ، جـ ١٤ (سبتمبر ١٩٨٨م) .

[٨] بدران، مصطفى ، وفتحي الديب . *تقويم البرنامج التربوي لإعداد المدرس في قسم التربية بجامعة الكويت* . الكويت : مطابع اليقظة، ١٤٠٠هـ .

[٩] الحريقي ، سعد بن محمد . «فاعلية الإعداد التربوي في الموقف المهني للمعلمين والمعلمات قبل التخرج . » *مجلة مركز البحوث التربوية* ، جامعة قطر ، ع ٣ (١٩٩٤م) .

[١٠] محمد، عبدالفتاح عبدالحميد، ويوسف سيد محمود . «برنامج الإعداد المهني لمعلم المرحلة

الابتدائية بسلطنة عمان : دراسة تقويمية . » *دراسات تربوية* ، سلطنة عمان ، م٩ ، ع ٦٥ (١٩٩٤م) .
[١١] الثبيتي ، ضيف الله . «عوامل التنبؤ بدرجات طلاب جامعة أم القرى في مادة التربية العملية . » *المجلة التربوية* ، جامعة الكويت ، م ٩ ، ع ٣٤ (١٩٩٥م) .
[١٢] أبو لبدة ، عبدالله . *دليل التربية العملية الميدانية في جامعة الإمارات العربية المتحدة* .
[١٣] حجاج ، عبدالفتاح ، وسليمان الخضري . *دراسة تقويمية لبرنامج إعداد معلمي المرحلتين الإعدادية والثانوية بجامعة قطر* . الدوحة : جامعة قطر ، مركز البحوث التربوية ، ١٩٨٥م .
[١٤] دمعة ، مجيد إبراهيم . «التطبيق العملي أو التربية العملية في التدريس . » *حولية كلية التربية* ، جامعة قطر ، ع ٥ (١٤٠٧هـ) .
[١٥] الكثيري ، راشد بن حمد . «دور مشرف الكلية في التربية الميدانية من وجهة نظره ووجهة نظر الطالب المتدرب . » *المجلة التربوية* ، جامعة الكويت . م ٤ ، ع ١٣ (١٤٠٧هـ) .
[١٦] جرادات ، عزت ، وآخرون . *التدريس الفعال* . ط ٤ . عمان : دار الفكر ، د . ت .
[١٧] Henry, Marvin A., and Wayne Beasley. *Supervising Student Teachers the Professional Way*. Terre Haute, IN: Sycamore Press, 1982..
[١٨] *دليل التربية العملية* ، قسم المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة قطر ، ١٤١٥هـ .

The Role and Responsibility of the Student Teacher in Student Teaching

Rashed H. Al-Katheery

Department of Curriculum & Instruction, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. Student teaching is viewed by many educators as one of the most dynamic, beneficial and important phases in any teacher education program. The student teacher plays an important role in this program. This study tried to develop a list of 68 items. Each item represents a role and responsibility of the student teacher. After developing this list, the researcher tried to classify these items according to their importance. The results of this study showed that there are 30 items which were classified as very important items considered to be the major roles of the student teachers while the other 25 items were considered to be important. The rest of the list - 13 items - was seen to be of less importance to the student teacher by the student teachers themselves and their college supervisors.

مجلة جامعة الملك سعود، م٩، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٢٢٣ - ٢٧٦ (١٤١٧هـ/ ١٩٩٧م).

العوامل المؤدية إلى تسرب بعض طلاب كلية المعلمين في الرياض

حمدان أحمد الغامدي وعبدالله مغرم الغامدي

أستاذان مساعدان، قسم التربية وعلم النفس، كلية المعلمين بالرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. استهدفت هذه الدراسة التعرف على العوامل التربوية، والاجتماعية، والذاتية، والاقتصادية، والمكانية المؤدية إلى تسرب بعض طلاب كلية المعلمين في الرياض. ولتحقيق ذلك تم استطلاع آراء المتسربين (الطلاب، والدارسين)، الذين تأثروا بهذه الظاهرة (ن = ١٨٩)، وقد استخدم الباحثان المتوسط الحسابي، والنسب المئوية، والرتب، ومعامل الارتباط، واختبار «ت»، وتحليل التباين، واختبار «شيفيه»، لتحليل معلومات الدراسة. وبينت نتائج الدراسة العوامل التربوية، والاجتماعية، والذاتية، والاقتصادية، والمكانية المؤدية إلى تسرب بعض طلاب كلية المعلمين بالرياض، كما أظهرت الدراسة حجم هذه الظاهرة في الكلية. وكشفت نتائج الدراسة أيضاً عن وجود فروق دالة بين الطلاب والدارسين في أبعاد الدراسة - العوامل التربوية، والعوامل الاجتماعية، والعوامل الاقتصادية - المؤدية إلى التسرب، ووجدت فروق دالة بين طبيعة التخصص في الكلية في العوامل المكانية المؤدية إلى التسرب. وأظهرت نتائج الدراسة أيضاً وجود فروق دالة بين معدلات المتسربين التراكمية عند ترك الكلية في العوامل الاقتصادية، والعوامل المكانية، والعوامل المؤدية للتسرب مجتمعة. ووجدت فروق دالة بين أعمار المتسربين في العوامل التربوية، والعوامل الاقتصادية المؤدية إلى التسرب، كما قدم الباحثان مجموعة من التوصيات للإفادة منها.

المقدمـــة

ظاهرة التسرب في مؤسسات التعليم العالي تعاني منها معظم هذه النظم في العالم، وتتفاوت حجم هذه الظاهرة من نظام إلى آخر ومن مرحلة إلى أخرى، والبلاد النامية أكثر تأثراً بهذه الظاهرة نظراً لأهمية إعداد القوى البشرية في تطور ونمو مجتمعاتها، وخطورة الدور الذي يقوم به التعليم العالي في ذلك.

والتعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية شهد تطوراً مذهلاً من الناحية الكمية، فقد توسع التعليم العالي توسعاً كبيراً، تضاعف عدد طلابه ومؤسساته مرات عديدة، من أجل توفير التعليم الجامعي لأكبر عدد من خريجي المرحلة الثانوية، وهناك مؤشرات تدل على أن نظام التعليم العالي في المملكة سوف يزيد من اهتمامه بمناهج التعليم العالي، وزيادة القبول في التخصصات العلمية، وإعادة النظر في نسب القبول المعمول بها حاليًا، وأخيرًا دراسة المصاعب التي يعاني منها التعليم العالي ومنها الهدر التربوي [١، ص ٤٨٤].

وهذا يتفق مع ما ركزت عليه الخطة الخمسية قبل الأخيرة من ضرورة التقليل من الهدر التربوي في نظام التعليم والتدريب الذي يقوم بدور فعّال في تأهيل المواطنين تم ضمان أن كل من التحق بهذا النوع من التعليم سوف يصبح عضواً فعّالاً [٢، ص ٣٢٤].

ويُنظر إلى ظاهرة التسرب في الأوساط التربوية على أنها ظاهرة سلبية تبعث على القلق لما يترتب عليها من آثار سلبية، على مؤسسات التعليم العالي وعلى طبيعة التنمية البشرية والاقتصادية والاجتماعية، وهذا يؤدى إلى الإبطاء في توفير القوى البشرية العاملة فضلاً عن الأموال التي أهدرت لحساب المتسربين اختيارياً أو إجبارياً [٣، ص . ١]

وفي بعض جامعات المملكة يصل الفاقد التعليمي إلى ما يزيد على عشرين مليون ريال سنوياً، والاهتمام بدراسة هذه الظاهرة من قبل مؤسسات التعليم العالي سوف يساعد على تخفيض هذه المبالغ [٤].

ومن مؤسسات التعليم العالي في المملكة، والتي تقوم بدور حيوي، كليات إعداد المعلمين، والتي تعتبر إحدى التجديدات التربوية في النظام التعليمي، والتي تقوم بإعداد معلم المرحلة الابتدائية التي يعتبرها رجال التربية الأساس الذي تقوم عليه بقية المراحل التعليمية .

وإذا نظرنا إلى الماضي القريب، نجد أن إعداد معلم المرحلة الابتدائية مر بمراحل، هي مرحلة معلم الضرورة، ثم معاهد إعداد المعلمين الابتدائية، ثم المراكز التكميلية، فمعاهد إعداد المعلمين الثانوية، ثم الكليات المتوسطة، ثم كانت النقلة النوعية لإعداد معلم المرحلة الابتدائية بصدور موافقة خادم الحرمين الشريفين الملك فهد بن عبدالعزيز حفظه الله بتطوير الكليات المتوسطة إلى كليات تمنح درجة البكالوريوس في التعليم

الابتدائي . وقد بلغ عددها سبع عشرة كلية منتشرة في أنحاء المملكة ، وقد ساهمت هذه الكليات - ولله الحمد - بجهد ملموس في إعداد وتدريب المعلمين [٥ ، ص ١] .

وقد لاحظ الباحثان أن بعض طلاب كلية المعلمين بالرياض يتركون الدراسة اختيارياً أو إجبارياً قبل حصولهم على الدرجة العلمية المطلوبة ، وهذا سوف يؤثر على خطط وزارة المعارف فيما يتعلق بتأهيل وإعادة تأهيل معلم المرحلة الابتدائية ، وسد العجز من المعلمين لهذه المرحلة التي تشهد نمواً سريعاً ، والرفع من مستواها لمواكبة التطور والتقدم اللذين تشهدهما هذه البلاد .

إن على كليات المعلمين أن تقوم بدور حيوي يهدف إلى استمرار الطلاب في الدراسة حتى يحصلوا على الدرحة العلمية وهو ما يُطلق عليه رجال التربية « استبقاء الطلاب ، » كما أنه يشير إلى فعالية المؤسسات التعليمية ، وكفاءة العاملين فيها .

إن كلية المعلمين بالرياض تقوم بدور كبير في مجال تأهيل وإعادة تأهيل المعلم ، حيث إنها من أقدم وأكبر كليات المعلمين في المملكة ، وتتميز بوجود خبرات جيدة ، ولذلك فهي حريصة على تقويم برامجها وعلاج السلبيات التي تعوق تطورها ، ومن هنا جاءت فكرة هذه الدراسة للباحثين والمتمثلة في تسرب بعض طلابها وعدم حصولهم على الدرجة العلمية المطلوبة .

مشكلة الدراسة

لا شك أن تسرب بعض طلاب كلية المعلمين بالرياض اختيارياً أو إجبارياً قبل حصولهم على الدرجة العلمية المطلوبة ، يؤدي إلى إرباك نظام الدراسة فيها ، كما أنه قد يؤدي إلى هدر «اقتصادي» يتمثل في ضياع الكثير من الأموال دون مردود ، وهدر «تربوي ، » وذلك بالتأثير سلباً على خطط وزارة المعارف التي تسعى إلى سعودة الوظائف التعليمية ورفع مستوى تأهيل وإعادة تأهيل معلم المرحلة الابتدائية ، كما أن تسرب الطلاب من هذه الكليات يكون له أضرار على الفرد والمجتمع . ويساهم في زيادة الهدرالتربوي العام الذي بلغ معدله على مستوى التعليم الجامعي في لمملكة العربية السعودية ٤٢٪ ، حيث تجاوزت نسبته ٥٠٪ إلى ٦٨٪ في التخصصات العلمية ، و٢٠٪ إلى ٣٧٪ في التخصصات الأدبية . وذلك في السنوات العشر من ١٣٩٠هـ إلى ١٤٠١هـ [٣، ص ١٣] .

وقد لاحظ الباحثان زيادة حجم هذه الظاهرة في كلية المعلمين بالرياض، خاصة وأنها أقدم وأكبر كليات المعلمين في المملكة، ولذلك فإن مشكلة هذه الدراسة تتمثل في تحديد العوامل المؤدية إلى تسرب بعض طلابها وعدم حصولهم على درجة البكالوريوس في التعليم الابتدائي.

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العوامل المؤدية إلى تسرب بعض طلاب كلية المعلمين بالرياض من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

١ - ما العوامل التربوية، والاجتماعية، والذاتية، والاقتصادية، والمكانية، التي تؤدي إلى تسرب بعض طلاب كلية المعلمين بالرياض؟

٢ - ما حجم ظاهرة تسرب بعض طلاب كلية المعلمين بالرياض قبل حصولهم على الدرجة العلمية (البكالوريوس) للأعوام (١٤٠٩، ١٤١٠، ١٤١١، ١٤١٢هـ)؟

٣ - هل توجد فروق في العوامل المؤدية إلى تسرب بعض طلاب كلية المعلمين بالرياض من ناحية باختلاف المتغيرات الديمغرافية (نوعية الملتحقين، الحالة الاجتماعية، التقدير في الثانوية العامة، التخصص في المرحلة الثانوية، التخصص في الكلية، المستوى الدراسي، المعدل التراكمي في الكلية، أعمار الملتحقين بها) من ناحية أخرى؟

أهمية الدراسة وحدودها

تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها تتناول ظاهره هامة هي تسرب بعض الطلاب من كلية المعلمين بالرياض، وهذا يعتبر أحد أنماط الهدر التربوي في نظام التعليم بالمملكة والذي يظهر كإحدى المشاكل الرئيسية التي تواجه مؤسسات التعليم العالي في المملكة ومنها كليات المعلمين. كما أنها تعدّ من الدراسات القليلة التي تتم في مجال التعليم العالي والأولى في كليات المعلمين على حد علم الباحثين.

وقد أوصى اللقاء السنوي الرابع للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية بضرورة دراسة الإهدار الطلابي بمؤسسات التعليم العالي دراسة شاملة للوقوف على الأسباب، واقتراح العلاج الكفيل بتقليص حجم هذه الظاهرة [٦، ص ٦].

ويأمل الباحثان أن تساهم نتائج هذه الدراسة في مساعدة صانعي القرار في وزارة المعارف من أجل التعرف على أهم العوامل المؤدية إلى تسرب الطلاب من كلية المعلمين بالرياض ومعالجتها بالطرق العلمية، سواء ما يتعلق منها بشروط القبول، أو ما يخص الناحية العلمية والإدارية والاجتماعية والإشراف الأكاديمي في الكلية.

واقتصرت هذه الدراسة على الطلاب الذين التحقو بكلية المعلمين بالرياض ما بين الفصل الدراسي الأول في العام الجامعي ١٤٠٩هـ، والفصل الدراسي الثاني من عام ١٤١٢هـ، والذين تم بالفعل تسربهم وعدم مواصلتهم للدراسة بالكلية، سواء كانوا طلاباً أم دارسين.

مصطلحات الدراسة

استخدم الباحثان المصطلحات التالية في الدراسة :

١ - *التسرب* : يقصد به في هذه الدراسة ترك الطالب أو الدارس من الملتحقين بكلية المعلمين في الرياض الدراسة بعد انتظامهم فيها، إما عن طريق الانسحاب الاختياري أو الانسحاب الإجباري.

٢ - *الكلية* : كلية المعلمين بالرياض، وهي كلية جامعية ذات نظام الأربع سنوات تمنح درجة البكالوريوس في التعليم الابتدائي.

٣ - *العوامل الذاتية* : المؤثرات الداخلية المتعلقة بالطالب ذاته المتمثلة في الرغبة والميول والطموحات والقدرات والاستعدادات الذاتية.

٤ - *العوامل الاجتماعية* : المؤثرات المتعلقة بالبيئة الاجتماعية التي تؤثر على قرار الطالب بالانسحاب اختيارياً أم إجبارياً من الكلية، كالأصدقاء والنظرة الاجتماعية للمهنة والوسائل الإعلامية.

٥ - *العوامل التربوية* : المؤثرات المتعلقة بمهنة التدريس وإعداد المعلم مهنياً، والمتمثلة في اختيار العناصر الجيدة، وإعدادها وتدريبها لكي تستطيع أداء دورها التربوي والتعليمي في تربية ناشئة الأمة.

٦ - *العوامل الاقتصادية* : المؤثرات المتعلقة بالأمور المادية التي يسعى الطالب للحصول عليها أثناء الدراسة أو بعد التخرج.

٧ - *العوامل المكانية* : المؤثرات المتعلقة بقرب أو بعد كلية المعلمين عن مقر سكن الطالب، وكذلك العمل بعد التخرج.

٨ - *الحالة الاجتماعية* : ويُقصد بها كون الملتحق بالدراسة أعزب أو متزوجا حين تطبيق الاستبانة.

٩ - *الدارس* : هو المعلم المفُرغ جزئياً أو كلياً للدراسة في كلية المعلمين من أجل رفع مستوى تأهيله العلمي والمهني.

١٠ - *التقدير في الثانوية العامة* : ويقصد به التقدير العام الذي حصل عليه الطالب في آخر سنة دراسية في المرحلة الثانوية.

١١ - *المعدل التراكمي* : ويُعبر عنه بالتقدير العام الذي حصل عليه الطالب في آخر فصل دراسي قبل تطبيق هذه الدراسة.

١٢ - *المستوى الدراسي* : يقصد به العام الذي التحق به أفراد العينة في لكلية.

١٣ - *عمر المتسرب* : ويقصد به العمر الزمني للطالب أو الدارس عند ترك الدراسة في كلية المعلمين بالرياض.

١٤- *التخصص في الثانوية العامة* : يُقصد به الشعبة التي تخرج منها الطالب: الأقسام العلمية (قسم العلوم الطبيعية، قسم العلوم التطبيقية) ؛ الأقسام الأدبية (قسم العلوم الشرعية والعربية، قسم العلوم الإدارية والاجتماعية).

١٥- *التخصص في الكلية* : يقصد به التخصصات التي يُدرس بها الملتحقون للدراسة بكلية المعلمين وهي : الدراسات القرآنية، الدراسات الإسلامية، اللغة العربية، العلوم، الرياضيات، التربية الفنية، التربية البدنية، الاجتماعيات.

الدراسات السابقة

يمثل مراجعة الدراسات السابقة خطوه هامة في إتمام البحث، وذلك من أجل التعرف على جوانب الموضوع المراد بحثه، وللتعرف على ما توصلت إليه من نتائج يمكن الاستفادة منها في تحليل ومقارنة النتائج. وفي هذه الدراسة قام الباحثان بالاطلاع على مجموعة من الدراسات السابقة المرتبطة بالهدر التربوي في التعليم العالي مع التركيز على التسرب، والعوامل المؤدية إلى ذلك. والتسرب أحد أنماط الهدر التربوي والذي تعاني منه معظم

أنظمة التعليم العالي . والتسرب يعني أن عدداً من الطلبة المسجلين في إحدى الجامعات أو الكليات يتركون الدراسة إجبارياً واختيارياً قبل الحصول على الدرجة العلمية المطلوبة ، مما يعنى ضياع الوقت وتبديد الأموال دون مردود ، وهذا سوف يؤثر سلباً على خطط الدولة التي تهدف إلى توفير الطاقات البشرية المدربة اللازمة للتنمية . وقد عرّف كندل Kendell التسرب «بأنه ترك المدرسة قبل إنهاء مرحلة معينة من التعليم ، أو ترك المدرسة قبل نهاية المرحلة الدراسية المقررة» [٧ ، ص ١٨] .

كما يعرف الحبيب ظاهرة التسرب بأنها ترك الطالب الدراسة قبل إتمامه لمرحلة تعليمية معينة كما أنها تعتبر خسارة في العنصر البشرى ، لها آثار اقتصادية واجتماعية ، وهذه الظاهرة تعاني منها معظم الشعوب وخاصة الدول النامية [٨ ، ص ٨٢] .

وقام فارين Farine بدراسة بعنوان «دراسة وصفية إحصائية اجتماعية عن المتسربين من كلية كوبك في كندا ، » وقد تناولت تحليل أسباب عدم دخول المتسربين من الكليات المتوسطة إلى كلية كوبك ، كما تناولت الدراسة وضع الطلاب الخريجين ومدى رضاهم عن الكلية مقارنة بالطلاب المتسربين ، ونبذة مختصرة عن الطلاب المتسربين من الكلية . وقد استخدم الباحث استبانة ذاتية أرسلت إلى الطلاب الذين فشلوا في دخول الكلية عام ١٩٧١م ، كما أجرى الباحث مسحاً على عينة من خريجي المدارس الثانوية الذين يرغبون الالتحاق بالكلية ، وكذلك الطلاب الذين فشلوا في العودة إلى الكلية بعد تسربهم منها ، وقد وجدت الدراسة أن أسباب تسرب الطلاب من الكلية هي أسباب أكاديمية (علمية) ، واجتماعية ، ونفسية ، واقتصادية [٩ ، ص ١٤] .

كما قام باركر Parker بدراسة طويلة تناولت الطلاب الذين لم يتمكنوا من إنهاء متطلبات درجة البكالوريوس من كلية إندايانا التقنية . وهدفت الدراسة إلى توفير معلومات عن المتسربين ، وتحديد الطريقة المناسبة لمعالجة هذه الظاهرة ، ومراجعة أسباب تسرب الطلاب من الكلية المذكورة ، وتقديم الاقتراحات المناسبة من أجل بناء نموذج للمساهمة في الحد من تسرب الطلاب . وقد استخدم الباحث استبانه لهذا الغرض لجمع المعلومات من الطلاب المتسربين ما بين فصل الخريف ١٩٧٦م وفصل الشتاء ١٩٧٧م . وقد وجدت الدراسة أن أسباب تسرب الطلاب هي : تعارض وقت الدراسة في الكلية مع أوقات عمل الطلاب ، والتحاق بعض الطلاب بالكلية كان لتعلم مهارات معينة واكتساب خبرة

وليس الحصول على درجة علمية، وأيضا عدم توافر المصاريف اللازمة للدراسة [١٠، ص ٣٦].

ومن الدراسات التي تناولت هـذه الظاهرة دراسة لينينج و بيل Beal and Lening لمعرفة العوامل المؤثرة في قرار الطالب الجامعي الانسحاب الاختياري (التسرب) من الجامعة. وقد توصلت الدراسة إلى أن أهم العوامل المؤدية إلى التسرب هي : عوامل تعليمية (تربوية)، وعوامل اجتماعية، وعوامل اقتصادية، وهـذه العوامل ترتبط مجتمعة أو منفردة بدرجة متفاوتة بظاهرة الهدر الطلابي في التعليم الجامعي [١١، ص ٦٧].

كما أشارت دراسة قام بها جينتو Jeanotte لمعرفة العوامل المؤثرة، والتي تدفع الطلاب الأمريكيين المنحدرين من أصل هندي المتسربين أو المستمرين في البرامج التعليمية في جامعة نورث داكوتا. وقد أجريت الدراسة على عينة من الطلاب دخلوا الجامعة للدراسة ما بين عام١٩٧٠ وعام ١٩٧٩م، وذلك لمعرفة وتحديد العوامل التي ساهمت في تسربهم أو بقائهم، وقد شملت عينة الدراسة ١١٦ طالباً وطالبة منتظمين في الدراسة، منهم ٧١ طالباً تسربوا من الجامعة، و ٤٥ طالبة سبق وأن تخرجن. وقد استخدم الباحث استبانة ونموذجين لجمع المعلومات من أفراد العينة، وقد وجدت الدراسة أن الطلاب الذين تخرجوا من الجامعة هم الأكثر جدارة (معدلاتهم مرتفعة)، كما وجدت الدراسة أن الطلاب الأكبر عمراً هم الأكثر إصراراً على التخرج. وأكثر الطلاب المتسربين هم من غير المتزوجين، كما وجدت الدراسة أن أصل الطلاب غير مؤثر في عملية التسرب. أما بالنسبة للعوامل المؤثرة في التسرب ما قبل دخـول الجامعة فهي : المعدل العام في الثانوية العامة، نتيجة اختبار الكفاءه للقبول في الجامعة ACT. وقد أظهرت العوامل الاجتماعية أن خريجي مركز التدريب والتعليم ضم عددا أكبر من الطلاب الأمريكيين المنحدرين من أصل هندي، كما أن الطلاب الخريجين استفادوا من خدمات الجامعة. كما وجدت الدراسة أن الأنشطة الاجتماعية زادت من عدد المتسربين؛ أما العوامل المؤثرة في تخرج الطلاب فهي : المعدل الدراسي، وعدد الساعات التي أكملها الطالب، ووضوح أهداف الدراسة، وثقافة الطالب [١٢، ص ٣٠].

وفي دراسة قام بها بينه و ميتزنر Bean and Metzner عن ظاهرة التسرب في مؤسسات التعليم العالي، أشارت الدراسة إلى أن هناك عوامل عدة تؤثر في الطلاب

وتدفعهم إلى التسرب وهي : عدم قيام مؤسسات التعليم العالي بالاهتمام بشئون الطلاب، مما ولد شعورا لدى طلابها بعدم الانتماء لهذه المؤسسات، وبالتالي أدى إلى شعورهم بعدم الرضا وبالتالي انخفاض معدلاتهم التراكمية، وكما أن عدم معرفتهم بأن مواصلة الدراسة تؤدي إلى تحسين مستواهم، ورغبتهم في الابتعاد عن الدراسة، وعدم معرفتهم بالأنظمة واللوائح في تلك المؤسسات واختلافها عما هو موجود في مؤسسات التعليم العام، وجود أماكن الدراسة بعيداً عن مواطنهم الأصلية التي عاشو فيها [١٣، ص ص ٤٨٥-٥٤٠].

وفي دراسة قام بها تاركلا Terkla بعنوان « هل الدعم المالي للطلاب في المرحلة الجامعية يساعدهم على الاستمرار في الدراسة ؟ » وقد عرّف الباحث المقصود بالدعم المالي بأنه المساعدات المالية، والمنح المالية وأخيراً عمل الطلاب إلى جانب الدراسة، وقد استخدم الباحث نموذجاً لتوضيح كيفية تسرب الطلاب من مؤسسات التعليم العالي نتيجة لتأثير بعض العوامل مثل : الحالة الاقتصادية، والحالة الاجتماعية، والاستعداد الأكاديمي، والمعدل في الثانوية العامة، والحماس للحصول على وظيفة، والمستوى الدراسي، والمعدل في الكلية، وخواص المؤسسات التعليمية (المكانية)، والدعم المالي. وقد وجدت الدراسة أن أكثر العوامل المؤثرة في تسرب الطلاب هي بالترتيب كالتالي : المعدل في الثانوية العامة، و المستوى الدراسي، والدعم المالي للطلاب [١٤، ص ١٧].

كما أشارت دراسة جرين دورفر Greendorfer لظاهرة التسرب في التعليم الجامعي من وجهة نظر اجتماعية، وقد أجريت الدراسة على الطلاب المتسربين من البرامج الرياضية. وهدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل الاجتماعية التي تؤثر على المشاركين وغير المشاركين في البرامج الرياضية، وهي : التفاعل السلبي أوالإيجابي مع المدربين، وموقف الوالدين ومدى تأثيرهما، والتشجيع والمساندة من الزملاء، والعلاقة الرسمية وغيرالرسمية داخل الاتحاد، والمكانة الاجتماعية، والخلفية الثقافية، والتكوين العرقي [١٥، ص ١٨].

وفي دراسة قام بها لي Lee حول الخدمات المقدمة للطلاب على مستوى الولايات المتحدة الامريكية والتى من شأن الاهتمام بها من قبل مؤسسات التعليم العالي أن تزيد من بقاء الطلاب للدراسة وعدم تسربهم. وقدمت الدراسة عددا من المقترحات في هذا

الخصوص منها : تكوين لجنة لاستبقاء الطلاب في كل مؤسسة تعليمية من مؤسسات التعليم العالي، والتعرف على معدلات التسرب بين الطلاب المتأخرين دراسياً، وتحديد عوامل التسرب وكذلك التأخر الدراسي، وإيجاد لجان متخصصة في كل مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي على توفير الخدمات التعليمية والصحية والنفسية والاجتماعية التي تؤدى إلى بقاء الطلاب وعدم تسربهم، وتطوير برامج التوجيه والإرشاد الطلابي بما يكفل مساعدة الطلاب وحل مشاكلهم [١٦، ص ٣٨].

وطُبقت دراسة في كلية جون تايلور المتوسطة قام بها كل من هولين وكارل Hollins and Carol حول أسباب تسرب الطلاب من الكلية وذلك ما بين فصل الشتاء عام ١٩٨٧م وفصل الربيع ١٩٨٧م. وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من ٤٥٧ طالباً، منهم ١٠٣ طلاب منتظمون و ٣٥٤ طالباً يعملون إلى جانب الدراسة. وقد وجدت الدراسة ما يلى : الطلاب السود يميلون إلى التسرب أكثر من زملائهم البيض، والتخصصات الأقل نسبة في التسرب هي : المحاسبة، والهندسة الإنشائية، والتمريض، والموسيقى، ٨٤٪ من أفراد العينة حصلوا على أقل من ١٦ ساعة تراكمية خلال فترة الدراسة، و٥٠٪ من أفراد الدراسة اختاروا الدراسة في الكلية لقربها من منازلهم، كما أن أكثر من ٧٥٪ من الذين تسربوا من الكلية كان هدفهم من دخول الكلية هو أخذ مواد لها علاقة بوظائفهم، و٩٢٪ من أفراد العينة أقروا بأن المواد التي درسوها تترواح بين مفيدة بدرجة كبيرة ومفيدة نوعا ما، كما أشار ٢٢٪ من الطلاب المتسربين بأنه ليس لديهم الرغبة في العودة للدراسة في المستقبل [١٧، ص ٤٥].

وفي تقرير قام بها قولدمان Goldman بعنوان « نسبة التخرج والتسرب» وقد أظهرت هذه الورقة أن العوامل التالية : تغير التخصص، والعبء الدراسي، وموقع السكن، والمعدل الدراسي للفصل الأول، لها تأثير على مخرجات الكليات الآتية : عدم عودة الطلاب إلى الدراسة من تلقاء أنفسهم، والفصل الدراسي (التسرب)، والاستمرار في الدراسة، التخرج [١٨، ص ص ٦٥-٧٧].

وفى دراسة لميتزنر و باربارا Metzner and Barbara على١٠٣٣ من الطلبةالجدد في جامعة آريان في شيكاغو، وذلك لمعرفة مدى تأثر نوعية الإرشاد الأكاديمي على تسرب الطلاب من الجامعة، وقد أشارت الدراسة إلى أن الإرشاد الأكاديمي والنصح الجيد للطلاب

يؤدي إلى خفض التسرب، والإرشاد غير الجيد، لا يساعد على خفض تسرب الطلاب، كما أظهرت الدراسة أن هناك تلازما بين عدم وجود إرشاد أكاديمي فعّال كان سببا في تسرب الطلاب [١٩، ص ص ٤٢٢-٤٤٢].

وفي دراسة قام بها واستون Whiston لمعرفة تأثير البيئة (المكان) على تسرب الطلاب وبقائهم، وقد أجريت الدراسة علي عينة مكونه من ٦٠٠ طالب، و٣٠٠ عضو هيئة تدريس في جامعة وايومنج، وقد أظهرت الدراسة وجود فروق بين المستمرين في الدراسة المتسربين ولكن أقل مما كان متوقعا [٢٠].

كما أشارت دراسة قام بها جونز Johnes بعنوان « عوامل وأسباب تسرب الطلاب في مؤسسات التعليم. » وقد أجريت الدراسة على عينة من الطلاب المقبولين عام ١٩٧٩م في جامعة لانكستر في بريطانيا. وقد أظهرت الدراسة احتمال أن تكون أسباب عدم إكمال الطلاب دراستهم الجامعية، نتيجة للآتي: قدرة الطالب الأكاديمية، الجنس (ذكر، أنثى)، الحالة الاجتماعية، الخبرة العملية للطالب قبل الدراسة الجامعية، والخلفية الدراسية في المرحلة الثانوية، و موقع السكن من الجامعة [٢١].

وفى دراسة تحليلية قام بها ميللر Miller حول مواصلة الدراسة في مؤسسات التعليم العالي. وقد أظهرت الدراسة، من بين النظريات حول تسرب الطلاب ومغادرتهم كلياتهم نظرية « التفاعل » التي تشير إلى أن التسرب نتيجة للتفاعل بين خواص الطلاب والبيئة المؤسسية للكليات، وهذا أمر متعارف عليه ومؤثر بصفة مباشرة على مواصلة الطلاب لدراستهم، وقد أوصى الباحث بدراسة تأثير غياب الطلاب، وكذلك الإرشاد الأكاديمي على التسرب [٢٢، ص ص ١٩-٢٢].

كما أشارت دراسة قام بها سيلز Sailes لمعرفة أسباب تسرب الطلاب السود من جامعة أنديانا، وقد لاحظ الباحث أن٦٠٪ من الطلاب السود لم يتمكنوا من التخرج خلال خمس سنوات مقارنة بـ٤٠٪ من الطلاب البيض فقط، وقد تم إرسال استبانة إلى جميع الطلاب السود الذين تركوا الدراسة قبل التخرج خلال العامين الأخيرين من إجراء الدراسة. وقد أظهرت الدراسة ما يلى: معظم الطلاب السود المتسربين هم من سكان أنديانا، كما أن نصفهم يعيشون خارج سكن الجامعة. أما أسباب تسرب الطلاب السود من الجامعة فهى متنوعه وأهمها هي: الصعوبات الأكاديمية التي تحتل المرتبة الأولي، ٦٥٪

تقريباً من الطلاب السود المتسربين تركوا الدراسة لعدم رضاهم عن درجاتهم التي حصلوا عليها في المواد، و ٥٣٪ تقريباً تركوا الدراسة بسبب اتباعهم طرق خاطئة في الدراسة، و٤٢٪ منهم حصلوا على إنذار لتدني معدلاتهم التراكمية، إما فتأتي الصعوبات المالية في المرتبة الثانية، ويأتي في المرتبة الثالثة البيئة الاجتماعية المحيطة بالجامعة. كما أظهرت الدراسة أن ٣٧٪ من الطلاب السود المتسربين حولوا إلى كليات أخرى، و ٣٨٪ حصلوا على وظائف لكي تساعدهم على تكاليف الحياة وهم يريدون مواصلة الدراسة بطريقة الانتظام الجزئي وقد ناقش الباحث تدريب الطلاب السود في الجامعة [٢٣، ص ١٤].

وحول ظاهرة التسرب في التعليم الجامعي أجـرى أقولترى Ogletree دراسة في جامعة شيكاغو على الطلاب المقبولين فيها وكذلك الطلاب الذين على وشك التخرج. وهدفت الدراسة إلى معرفة الأسباب التي تدعو الطلاب إلى ترك التسرب في الجامعة، وقد أجريت الدراسة على حوالى ١٠٠ طالب، وقد تم جمع المعلومات من العينة بواسطة البريد والتلفون، وكانت نسبةالاستجابة ٦١٪. وقد بينت الدراسة، أن أهم الأسباب التي أدت إلى تسرب الطلاب من الجامعة هي عدم الرضا عن تقويم الطلاب من قبل أعضاء هيئة التدريس وهذا يمثل نسبة (٤١٪)، وارتفاع الرسوم الدراسية والغرامات ويمثل نسبة (٣٦٪)، والمسؤوليات والالتزامات العائلية وتمثل نسبة (٣١٪)، وعدم جدوى المساعدات المالية وتمثل(٢٩٪)، وأخيراً المشاكل الخاصة للطلاب وتمثل نسبة (٢٧٪) [٢٤، ص٨].

وفي العالم العربي أجريت بعض الدراسات حول ظاهرة تسرب الطلاب من مؤسسات التعليم العالي ومنها دراسة قام بها حسان بعنوان: «الفاقد الكمي وعوامله في التعليم الجامعي المصري.» هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الفاقد الكمي (الرسوب والتسرب) مع التركيز على معرفة أهم عوامل الرسوب بين الطلاب المنتظمين والمنتسبين في جميع كليات جامعة عين شمس. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، كما قام بتصميم استبانة موجهة إلى مجموعة من الطلاب الراسبين لتحديد عوامل الرسوب، وقد طُبقت الدراسة في العام الجامعي ١٩٧٢/ ١٩٧٣م. وقد أظهرت الدراسة أن أسباب الرسوب هي صعوبة الحصول على الكتاب الجامعي لعدم توافره أو تأخر وصوله، وعدم توافر الوقت لدى عضو هيئة التدريس للحوار مع الطلبة، وعجز بعضهم عن الشرح الوافي، أو لكثرة غيابهم أو لارتفاع مستوى بعضهم العلمي. كما أن نظام الدراسة المعمول

به في مصر غير مناسب لضخامة المواد الدراسية وازدحام اليوم الدراسي وزيادة عدد الطلاب في المحاضرات، وصعوبة نظام الامتحانات من حيث تشدد بعض الأساتذة في التصحيح أو عدم الدقة فيه، والقلق أثناء الامتحانات وطريقة الاستذكار، والظروف الشخصية والعائلية والاقتصادية مثل صعوبة المواصلات، وظروف الإقامة المتردية وعدم القدرة على شراء الكتاب [٢٥، ص ٢٣].

وفي دراسة قام بها الباحثان مزعل و هرمز بعنوان : «الإهدار في التعليم بجامعة الموصل ،» وهدفت الدراسة إلى تحديد حجم الرسوب وتحديد حجم التسرب، وتحديد الكفاءة الداخلية للجامعة، وقد تم جمع البيانات اللازمة للدراسة من السجلات الإحصائية المتوافره في أقسام التسجيل في كليات جامعة الموصل التي شملتها الدراسة للأعوام. ٨/ ١٩٨١م و ٨٥/ ١٩٨٦م. وقد ظهر من مراجعة نسب النجاح والرسوب والتسرب في كليات جامعة الموصل أنها ليست بالمستوى الذي ينبغي أن تكون عليه، كما وجدت الدراسة أن نسب الهدر المتمثل بالرسوب تزداد كلما تقدمنا في المستويات الدراسية، وتركزت بصورة أكبر في المستوى الثاني والثالث. أما حالات التسرب، فهي قليلة في الغالب وتتراوح بين (٨, ٠٪ و ٣, ٠٪). وتظهر حالات التسرب بصورة واضحة في المستوى الأول، وتتناقص على العموم كلما تقدمنا في المستويات الدراسية. كما أظهرت الدراسة أن الجامعة لم تحقق كفاءة عالية في تخريج نسبة كبيرة من طلبة الفوج الدراسي الذي بدأ عام ٨٢/ ١٩٨٣م وتخريج عام ٨٥/ ١٩٨٦م، إذ بلغت نسبة المتخرجين ١, ٤٢٪ مقارنة بالعدد الذي بدأ الدراسة في المستوى الأول ٨٢/ ١٩٨٣م، كما أن نسبة ٥٧٠٩٪ من الطلبة توزعوا بين مسجلين للسنوات الدراسية أو تاركين في مستوى من مستويات التعليم في كلياتهم.

كما وجدت الدراسة أن نسبة الرسوب والتسرب هي أعلى في الكليات ذات الأربع سنوات، وقد بلغت نسبة المعدل العام للرسوب في جميع مـراحلها الدراسية ١, ١٥٪ ومعدل التسرب ١, ٢٪. وتقل هذه النسبة في الكليات ذات الخمس سنوات إذ بلغ المعدل العام للرسوب ٦, ٩٪، والمعدل العام للتسرب ٢, ١٪، وتصل نسبة الرسوب والتسرب إلى أقل مستوى في الكليات العلمية، إذا بلغ المعدل العام للرسوب ٦, ٧٪، وبلغ معدل التسرب ١, ٠٪ [٢٦، ص ص ٢٥٣-٣٨٤].

وفي المملكة العربية السعودية تناول عدد من الدراسات الهدر التربوي، ومن هذه الدراسات، الدراسة التي قام بها باقادر و كابلي بعنوان « دراسة تحليلية لأسباب وعوامل فصل الطلاب بجامعة الملك عبدالعزيز. » وقد هدفت الدراسة إلى تحديد أسباب فشل الطلاب والدارسين، سواء من الناحية الاقتصادية أو الاجتماعية أو الدراسية والوقاية منها بما يحقق الاستفادة الكاملة من التعليم. كما اهتمت الدراسة بتقويم الطلاب لعملية الفصل والتعرف على مدى إدراكهم للفلسفة التي يقوم عليها هذا النظام ومدى فائدته أو الخسارة المادية والمعنوية التي تلحق بالطالب بسبب إجراءات الفصل. وقد توصلت الدراسة إلى ما يلي: أظهرت أن انخفاض دخل الأسرة الشهري له تأثير على التحصيل العلمي للطالب، كما أن الطلاب ذوي الدخل الأسرى المنخفض يعانون من مشكلات نفسية واجتماعية وأكاديمية بصورة أكبر من الطلاب ذوي الدخل الأسرى العالي. كما تبين أن نسبة كثير من الطلاب المفصولين يعانون من مشكلات نفسية واجتماعية تعوقهم عن التحصيل. كما أظهرت الدراسة أن المشكلات الأكاديمية التي يعاني منها الطلاب المفصولون هي صعوبة المناهج والامتحانات، وطريقة التدريس التي يتبعها الأساتذة، أما المشكلات المتعلقة بالنظام الأكاديمي الجامعي التي يعاني منها الطلاب المفصولون، هي نظام التسجيل، والجهل بالأنظمة، وعدم فعالية الإرشاد الأكاديمي [٢٧، ص ١-٢٠].

وهناك دراسة أخرى قام بها المنيع حول « الفاقد التعليمي في جامعة الملك سعود خلال عشر سنوات في الفترة من ١٩٧٦ - ١٩٨٥م، » وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على حجم الهدر التربوي في جامعة الملك سعود والمتمثل في تأخر الطلبة في التخرج عن الحد الأدنى لمدة التخرج، وترك الطلبة للجامعة سواء من تلقاء أنفسهم أو بسبب فصلهم منها، ومعرفة الأسباب التي تؤدي إلى وجود فاقد تعليمي في الجامعة. واستخدم الباحث الطريقة الوصفية التحليلية لوثائق الطلبة التي حصلها عليها من الحاسب الآلي، والتى شمل طلبة تخرجوا من الجامعة، وطلبة انسحبوا منها، وطلبة فصلوا منها. وتوصلت الدراسة إلى مايلى: بالنسبة لانسحاب الطلبة فقد بلغ ٣٣, ٨٢٪ خلال الفصول الدراسية الأربعة الأولي، و ٣٣, ١٤٪ انسحبوا بعد ثمانية فصول دراسية، و ٣, ٣٪ انسحبوا في بقية الفصول الدراسية، وغالباً ما ينسحب الطلبة بسبب تدني مستوياتهم الأكاديمية، حيث إن الطلبة الذين تقل معدلاتهم عن ٠, ٢ نقطة ٦١, ٧٩٪، ووجدت الدراسة أن الطلبة

المفصولين من الجامعة بسبب تدني معدلاتهم عن ٠ , ٢ نقطة لثلاث فصول دراسية متتابعة، وتصل نسبتهم ٢٤ , ٩٤٪ من مجموع الطلبة المفصولين، وتم فصلهم غالباً ابتداء من نهاية الفصل الدراسي الثالث وفي الفصل الدراسي السادس، حيث تصل نسبتهم ٦٩٪ [٢٨، ص ص ٢٣-٣٤] .

وقام عبدالقادر بدراسة حول نفس الموضوع بعنوان : « عوامل الإهدار في التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية، » وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على حجم ظاهرة الهدر التربوي في التعليم الجامعي في المملكة، والعوامل المرتبطة بها من عام ١٣٩٤هـ إلى ١٤٠٤هـ. وتم تطبيق الدراسة عام ١٤٠٤هـ. على عينة قوامها ٦٠٠ شخص تمثل مجتمع الدراسة، وقد عاد من الاستمارات الموزعة ٤٢٥ استمارة وتم استبعاد ٣٠ استمارة، وعولجت ٣٩٥ استمارة تمثل نسبة ٦٣٪ من مجموع الاستمارات الموزعة من أعضاء هيئة التدريس والطلاب الملتحقين بالدراسة الجامعية. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية : معدل الهدر التربوي في التخصصات العلمية أكبر منها في النظرية، تراوحت معدلات الإهدار الطلابي من ٢٠٪ إلى ٦٨٪ على مستوى الجامعة، بلغ المعدل العام للإهدار الطلابي على مستوى التعليم الجامعي في المملكة ٤٢٪ . أما فيما يتعلق بعوامل الإهدار التربوي، فقد قُسمت إلى العوامل الآتية : العوامل الذاتية وتشمل (الحالة النفسية، الاستعداد، القدرات العقلية، المواقف، الحالة الصحية، التوتر المزاجي، الانفعالات) والعوامل الأسرية المرتبطة بالهدر وتشمل (تحمل المسؤولية، الطلاب بين الوالدين، علاقات الأسرة، البيئة المناسبة للدراسة، وفاة أحد الوالدين، الإنجاب مشاغل الأسرة، المستوى التعليمي للوالدين، الزواج، التفكير في الزواج، فشل الزواج، الزواج بدون إنجاب، دخل الأسرة، أداء الأعمال المنزلية) . العوامل التعليمية والتربوية المرتبطة بالهدر تشمل (الكتب الدراسية، المراجع والمعلومات، اختيار التخصص دون معرفة تامة، المستوى الأكاديمي للأستاذ، توافر التخصصات المناسبة في الجامعة، المناخ الاجتماعي، وضوح التخصص، العلاقة بين الأساتذة والطلبة، الوسائل التعليمية، طرق الدراسة في الجامعة) [٣] .

وقام القرني بدراسة عن التخلف الدراسي الذي يُعتبر أحد مظاهر الهدر التربوي من مؤسسات التعليم العالي في المملكة بعنوان «العوامل المؤدية إلى تخلف بعض طلاب جامعة الملك سعود عن التخرج في المدة المحددة . » وقد تم تطبيق الدراسة على جميع

المتخلفين في جامعة الملك سعود في منتصف الفصل الأول من العام الدراسي ١٤١٣هـ البالغ عددهم ١٦١٨ طالباً موزعين على سبع كليات وزعت عليهم استبانة الدراسة . وقد عاد منها ٩٠٨ استبانات تمثل ما نسبته ٥٦٪ . وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية : حددت نتائج الدراسة العوامل الذاتية ، والمؤسسية ، والأسرية والمجتمعية المؤدية إلى تخلف بعض طلاب جامعة الملك سعود عن التخرج . وكشفت الدراسة عن وجود علاقة سلبية بين التقدير في الثانوية العامة والعوامل المؤسسية ، وكذلك بين المعدل التراكمي في الجامعة وسنوات التأخر الدراسي وعن وجود علاقة موجبه بين درجة المشاركة اللاصفية والعوامل الأسرية ، كما بينت نتائج الدراسة وجود فروق دالة بين سنوات التأخر الدراسي وكل من حالة الطلاب الاجتماعية ، والتفرغ الجزئي والكلي ، والجنسية ، والتقدير في الثانوية العامة ، ومعدل الطالب التراكمي ، والكلية التي يدرس بها الطالب [٢٩ ، ص ص ١-٦٠] .

وقد قامت العبدالله بدراسة حول «الهدر التربوي لنظام الانتساب بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية » لمعرفة حجم الهدر التربوي لنظام الانتساب بالجامعة في كافة كلياتها والتعرف على عوامل الهدر التربوي من وجهة نظر الطلاب ، وقد طُبقت الدراسة على جميع المنتسبين من الذكور والإناث في جامعة الإمام للفصل الدراسي الثاني لعام ١٤١٤هـ ، بجميع الكليات والبالغ عددهم ٨٤٠ منتسباً ، ١١٥٨ منتسبة أُخذ منه عينة عشوائية تقدر بنحو ٥٠٪ من أفراد مجتمع الدراسة ، و ٦٥٪ من عدد المنتسبين ، و ٤٠,٥٪ من عدد المنتسبات . وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية : بلغ المتوسط العام للتخرج في جميع الكليات ٦٨,٥٪ ، وبلغ المتوسط للذين أنهوا الدراسة في المدة المحدده في جميع الكليات ١٦,٤٦٪ ، ونسبة السنوات المهدرة بسبب التسرب بلغ المتوسط العام لجميع الكليات ٦,٠٨٪ ، ونسبة السنوات المهدرة بسبب الرسوب لجميع الكليات ٣٤,٥٧٪ . كما أظهرت نتائج الدراسة أن عوامل الهدر التربوي هي على الترتيب كالتالي : صعوبة الحصول على المادة العلمية ، واقتصار تقويم الطالب المنتسب على التقويم النهائي آخر العام ، وعدم استيعاب المقرر بمفرده ، ومذاكرة الدروس آخر لحظة ، واعتماد بعض الدروس على الحفظ ، وعدم ارتباط الطالب بمحاضرات تقلل من الدوافع نحو الدراسة ، وعدم وجود توجيه كاف من المرشد ، وتغير المنهج بصورة مفاجئة [٣٠، ص ص ١٦١-١٧٦] .

وقام مله بدراسة حول « تسرب الطلاب من الكلية التقنية المتوسطة بالرياض . »

وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الأسباب الرئيسية التي أدت إلى تسرب الطلاب من الكلية التقنية بالرياض خلال العام الدراسي ١٤١١هـ. وقد طبقت الدراسة على الطلاب المتسربين ذلك العام وعددهم مائة وثمانية وعشرون طالباً بنسبة ٨٪ من إجمالي عدد الطلاب المنتظمين بالكلية. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية : الحصول على وظيفة، والرغبة في مواصلة الدراسة في جهة أخرى غير الكليةالتقنية، والظروف العائلية كانت أهم العوامل التي دفعت بالطلاب المتسربين إلى ترك الدراسة في الكلية. و أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة كبيرة من الطلاب المتسربين من خريجي المدارس الثانوية العامة (٧٧٪) كانت لديهم الرغبة في مواصلة الدراسة في جهة تعليمية غير الكلية، وذلك لأنهم غير مؤهلين للانخراط في سوق العمل، وأن نسبة كبيرة من الطلاب المتسربين ٦٥٪ لم يكن لديهم الدراية الكافية لطبيعة الدراسة بالكلية التقنية وخاصة خريجى المدارس الثانويةالعامة منهم، حيث وجدا أن الكلية تختلف عن التصورالذي كان لديهم قبل الالتحاق بها، كما وجد العديد منهم (٦٥٪) أن الدراسة بالكلية أصعب مما كانوا يتوقعون [٣١، ص ص ٧٥-١١٦].

وقام نورالدين وآخرون بدراسة حول « الهدر الأكاديمي في جامعة الملك سعود وأسبابه النفسية والاجتماعية والتعليمية، » هدفت إلى تحديد الهدر التربوي وعوامله في جامعة الملك سعود، وقد حددت مظاهر الهدر التربوي على النحو التالي : (التسرب - الرسوب - الحرمان من دخول الامتحان النهائي بسبب تخطى نسب الغياب المقررة - الاعتذار عن مواصلة الدراسة لفصل أو أكثر - حذف المقررات بعد تسجيلها - الانسحاب من الدراسة). وقد اعتمد الباحثون في هذه الدراسة على الاستبانة والوثائق الرسمية، والسجلات والإحصاءات الصادرة من الجامعة. وتتبع الباحثون فوجاً حقيقياً مكونا من ألف طالب في كل فصل دراسي من عام ١٤٠٠هـ وحتى عام ١٤٠٦هـ، وطبقت الاستبانه على٢٧ ألف طالب في الفصل الدراسي الثاني ١٤٠٦/ ١٤٠٧هـ، للتعرف على عوامل الهدر الأكاديمى، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة : تخرج من طلاب الفوج الخاضع للدراسة ٥١١ طالباً من مجموع ٨٧٧ طالباً بنسبة ٥٨,٥٪، يمثل الفاقد ٤١,٥٪ على الأقل وهى نسبة عالية، وبالنسبة لعوامل الهدر (التسرب، الرسوب) فهي : يرى الطلاب المهدرين أن الأساتذة يعاملونهم بكبرياء وأنه ليس لديهم الإعداد التربوي

المناسب لمعاملة الطلاب وأنهم يتعمدون إحباطهم عدم فهم الطالب للنظم الجامعية، مذاكرة الطلاب في آخر لحظة وعدم جديتهم في المذاكره مما جعلهم ينسحبون من المقررات، كما يرى الطلاب أن المرشد الأكاديمي غير ملم بعملية الإرشاد، وأنهم لا يستطيعون تسجيل المقررات التي يرغبون فيها، وأن الدراسة تصيبهم بالملل، وعدم قدرتهم على التركيز في المحاضرة والتوتر أثناء الاختبارات، وضعف الثقة بالنفس [٣٢، ص ص ١-١٣٣].

وهكذا يظهر من استعراض الدراسات السابقة أن القائمين على التعليم العالي يتفقون على خطورة ظاهرة الهدرالتربوي بوجه عام والتسرب على وجه الخصوص، كما أن نسبة التسرب المتزايدة تعد مسألة في غاية الخطورة وبالذات في الدول النامية، التي تعلق آمالاً كبيرة على مؤسسات التعليم العالي في إعداد الكوادر البشرية اللازمة للتنمية والتطور. وقد اهتمت بعض الدراسات بالجانب الكمي لعملية التسرب، كما ركز البعض الآخر على الإحصائيات واستخراج المؤشرات، كما تناول بعضها الأسباب والعوامل المؤدية إلى التسرب، فالبعض يرجع أسباب تسرب الطلاب من مؤسسات التعليم العالي إلى عوامل، منها ما يتعلق بالجانب التعليمي والتربوي، ومنها ما يتعلق بالجانب الاجتماعي، ومنها ما يتعلق بالجانب البيئي الذي توجد به المؤسسة التعليمية، ومنها ما يتعلق بالجانب النفسي، ومنها ما يتعلق بالجانب الاقتصادي، كما أن الدراسات أوردت تأثير كل عامل من تلك العوامل. وقد ناقشت بعض الدراسات العوامل المتداخلة، والتي قد تكون سببا في تسرب الطلاب، وذلك مثل ضعف الإعداد الأكاديمي للطالب في المرحلة الثانوية، واختلاف النظام الدراسي بين التعليم العام ومؤسسات التعليم العالي، كما أن العلاقات الأسرية لها تأثيرعلى استمرار الطالب في الدراسة أو تسربه، كما أن جدية الطالب واهتمامه بالدراسة ومعرفته التامة بما يريد من دراسته لها تأثير على بقاء الطالب في الدراسة أو تركه. كما أشارت بعض الدراسات إلى ضعف التوجيه والإرشاد الأكاديمي من قبل الجامعات والكليات، وكذلك ضعف التوجيه الأسري من قبل الأهل والأصدقاء وأثره في تسرب الطالب أو استمراره في الدراسة. كما اقترح بعض الدراسات للحد من ظاهرة التسرب بين طلاب المرحلة الجامعية إعادة النظر في إجراءات القبول المتبعة، وذلك بقصر القبول على الطلاب الحاصلين على تقديرات مرتفعة، والاهتمام بإعداد معلم المرحلة الجامعية إعداداً متكاملاً بحيث يكون قادرا على التعامل تربوياً مع الطلاب والمساهمة في فهم

الصعوبات التي تواجههم والمشاركة مع الجهات ذات العلاقة في حلها. كما اقترح بعض الدراسات الاهتمام بأوضاع الطلاب في هذه المرحلة مثل إعطاء مرونة لتغير التخصص أو الكلية، وتوفير السكن المناسب، وشرح الأنظمة واللوائح الجامعية سوف يشجع الطلاب على الاستمرار في الدراسة وخفض ظاهرة التسرب، خاصة أن بعض الدراسات أشار إلى أن استبقاء الطلاب في مؤسسات التعليم العالي يدل على فعالية وجهود تلك المؤسسات وكفاءة العاملين فيها.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهجية الدراسة

فى ضوء طبيعة موضوع هذا البحث فقد تم اتباع خطوات المنهج الوصفى في رصد وتحليل الظاهرة موضوع الدراسة وذلك لمناسبتها لأهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة

تم تطبيق هذه الدراسة مع بداية الفصل الأول من العام الدراسي ١٤١٦هـ على المجتمع الكلي (طلاب، دارسين) الذين تسربوا فعلاً من كلية المعلمين بالرياض للأعوام (١٤٠٩هـ، ١٤١٠هـ، ١٤١١هـ، ١٤١٢هـ). والذين تم إغلاق ملفاتهم من قبل شؤون الطلاب في الكلية، والبالغ عددهم ٥٤٣ طالباً ودارساً موزعين على ثمانية تخصصات في كلية المعلمين، وزعت عليهم ٥٤٣ استبانة.

عينة الدراسة

وقد اشتملت عينة الدراسة على مائة وتسعة وثمانين (١٨٩) ممن استجابوا لأداة البحث، ومن الذين طبق عليهم البحث وكان عددهم ٥٤٣ طالباً ودارساً، أى أن نسبة ممن أبدوا رغبتهم للاستجابة على الأداه المستخدمة في البحث الحالى كانت ٣٥٪ من عينة الدراسة الكلية، وفيما يلى وصف تحليلي لعينة الدراسة من حيث نوع التحاق أفراد العينة بالكلية (طالب / دارس)، وفقا لحالتهم الاجتماعية (متزوج / أعزب)، ووفقًا لنسب تقديراتهم في الثانوية العامة وتخصصهم الدراسى (علمى/ أدبى) ووفقًا لتخصصهم

بالكلية. كما تم وصف عينة الدراسة وفقا لسنوات التحاقهم بالكلية ومعدلاتهم التراكمية كذلك بالنسبة لأعمارهم. والجداول ذات الأرقام (١-٨) توضح ذلك.

جدول رقم ١. توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للتفرغ أو العمل والدراسة.

نوع الملتحق بالكلية	العدد	النسبة
طالب	١٥٤	٨١,٥
دارس	٣٥	١٨,٥
المجموع	١٨٩	١٠٠

جدول رقم ٢. توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للحالة الاجتماعية.

الحالة الاجتماعية	العدد	النسبة
متزوج	٥٣	٢٨,٠
أعزب	١٣٣	٧٠,٤
لم يحدد	٣	١,٦
المجموع	١٨٩	١٠٠

جدول رقم ٣. توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لتقديراتهم في الثانوية العامة.

التقدير في الثانوية العامة	العدد	النسبة
ممتاز	٤	٢,١
جيد جداً	١٣٥	٧١,٤
جيد	٤٥	٢٣,٨
مقبول	١	٠,٥
لم يحدد	٤	٢,١
المجموع	١٨٩	١٠٠

جدول رقم ٤ . توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للتخصص في الثانوية العامة .

التخصص في الثانوية	العدد	النسبة
علمي	٩٢	٤٨,٧
أدبي	٧٩	٤١,٨
لم يحدد	١٨	٩,٥
المجموع	١٨٩	١٠٠

جدول رقم ٥ . توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للتخصص في الكلية .

التخصص في الكلية	العدد	النسبة
قرآنية	٢٣	١٢,٢
إسلامية	١٥	٧,٩
لغة عربية و اجتماعيات	٣٣	١٧,٥
علوم	٤٢	٢٢,٢
رياضيات	٣٧	١٩,٦
تربية فنية	٢١	١١,١
تربية بدنية	١٣	٦,٩
لم يحدد	٥	٢,٦
المجموع	١٨٩	١٠٠

جدول رقم ٦ . توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للمستوى الدراسي .

المستوى الدراسي	العدد	النسبة
١٤١٢هـ	٦٧	٣٥,٤
١٤١٣هـ	٤٢	٢٢,٢
١٤١٤هـ	٥٠	٢٦,٥
١٤١٥هـ	٢٧	١٤,٣
لم يحدد	٣	١,٦
المجموع	١٨٩	١٠٠

جدول رقم ٧. توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للمعدل التراكمي في الكلية عند التسرب.

المعدل التراكمي	العدد	النسبة
جيد جدًا	١٦	٨,٥
جيد	٦٨	٣٦,٠
مقبول	٦١	٣٢,٣
راسب	٣٢	١٦,٩
لم يحدد	١٢	٦,٣
المجموع	١٨٩	١٠٠

جدول رقم ٨. توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً العمر.

العمر	العدد	النسبة
أكثر من ١٥ إلى أقل من ٢٠ سنة	٢٠	١٠,٦
أكثر من ٢٠ إلى أقل من ٢٥ سنة	١١٨	٦٢,٤
أكثر من ٢٥ إلى أقل من ٣٠ سنة	٣٤	١٨,٠
أكثر من ٣٠ سنة	١٥	٧,٩
لم يحدد	٢	١,١
المجموع	١٨٩	١٠٠

أداة الدراسة

قام الباحثان بمراجعة الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة بصورة مباشرة أو غير مباشرة، كما تم استطلاع آراء مجموعة من الطلاب الذين تسربوا من كلية المعلمين بالرياض قبل حصولهم على الدرجة العلمية المطلوبة لمعرفة أهم الأسباب التي تدعو الملتحقين بالكلية إلى ترك الدراسة اختيارياً أو إجبارياً، كما استفاد الباحثان من خبرتهما الأكاديمية والإدارية في ميدان التعليم الجامعي، وما حصلا عليه من معلومات مفيدة من

خلال مراجعة المعلومات الخاصة بالمتسربين في شؤون الطلاب بالكلية، وفي ضوء الإطار النظري للدراسة قام الباحثان بتصميم استبانة لجمع المجموعات حول هده الدراسة.

تحتوى الاستبانة على قسمين، تناول القسم الأول بيانات عن المبحوثين (متغيرات الدراسة)، ويتعلق القسم الثاني بالعوامل المؤدية إلى تسرب الطلاب من كلية المعلمين بالرياض (العوامل التربوية)، وتغطيها الفقرات ١-١٧ ، و(العوامل الاجتماعية) وتغطيها الفقرات ١٨-٢٥ ، و(العوامل الذاتية) وتغطيها الفقرات ٢٦-٣١، و(العوامل الاقتصادية) وتغطيها الفقرات ٣٢-٣٧، و(العوامل المكانية) وتغطيها الفقرات ٣٨ - ٤٣ .

وتمت الاجابة عن الفقرات في القسم الثاني بأحد الاختيارات التالية، موافق تمامًا وتأخذ (٤) درجات، أوافق وتأخذ (٣) درجات، لا أوافق وتأخذ (٢) درجتين، غير موافق على الإطلاق وتأخذ (١) درجة واحدة.

صدق أداه الدراسة وثباتها

أولاً - صدق الأداة: تم إيجاد صدق الأداه بالطرق الآتية

١ - صدق المحكمين: لتأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة تم عرض الاستبانة على خمسة عشر محكمًا من المتخصصين في كلية المعلمين بالرياض وتم تزويدهم بأهداف الدراسة والطريقة التي على أساسها بنيت الاستبانة ووفقا لآرائهم تم حذف بعض الفقرات وُعدّل بعضها، وتم إضافة فقرات أخرى جديدة، مما جعلها مناسبة لقياس العوامل المؤدية إلى تسرب بعض طلاب كليةالمعلمين في الرياض وعدم حصولهم على الدرجة العلمية المطلوبة.

٢ - صدق الاتساق الداخلي Internal consistency . للتأكد من مدى تماسك العبارات بالدرجة الكلية للمحور تم حساب معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات الأداة والدرجة الكلية للمحور كما في جدول رقم ٩ ، وذلك على عينة استطلاعية عددها ٥٠ طالبًا.

جدول رقم ٩ . معاملات ارتباط كل عبارة من عبارات الأداة بالدرجة الكلية للمحور من محاور الاستبانة (ن = ٥٠).

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٤٢	٠,٠١	٢٣	٠,٣٩	٠,٠١
٢	٠,٥٧	٠,٠١	٢٤	٠,٦٢	٠,٠١
٣	٠,٣٩	٠,٠١	٢٥	٠,٥٣	٠,٠١
٤	٠,٣٧	٠,٠١	٢٦	٠,٦٤	٠,٠١
٥	٠,٣٤	٠,٠١	٢٧	٠,٦١	٠,٠١
٦	٠,٣٣	٠,٠١	٢٨	٠,٦٢	٠,٠١
٧	٠,٤٥	٠,٠١	٢٩	٠,٧٥	٠,٠١
٨	٠,٤٨	٠,٠١	٣٠	٠,٣٨	٠,٠١
٩	٠,٤١	٠,٠١	٣١	٠,٢٣	غير دال
١٠	٠,٤٩	٠,٠١	٣٢	٠,٧٥	٠,٠١
١١	٠,٢٦	٠,٠٥	٣٣	٠,٥٥	٠,٠١
١٢	٠,٣١	٠,٠٥	٣٤	٠,٦١	٠,٠١
١٣	٠,٦٢	٠,٠١	٣٥	٠,٦٥	٠,٠١
١٤	٠,٢٨	٠,٠٥	٣٦	٠,٤٤	٠,٠١
١٥	٠,٥٨	٠,٠١	٣٧	٠,٦٢	٠,٠١
١٦	٠,٤٨	٠,٠١	٣٨	٠,٥٥	٠,٠١
١٧	٠,٧٠	٠,٠١	٣٩	٠,٤٧	٠,٠١
١٨	٠,٥١	٠,٠١	٤٠	٠,٥٧	٠,٠١
١٩	٠,٥٦	٠,٠١	٤١	٠,٦٦	٠,٠١
٢٠	٠,٤٦	٠,٠١	٤٢	٠,٤٠	٠,٠١
٢١	٠,٥٠	٠,٠١	٤٣	٠,٥١	٠,٠١
٢٢	٠,٦١	٠,٠١			

يتضح من جدول رقم ٩ أن نتائج حساب معاملات ارتباط كل عبارة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه كانت عالية، ما عدا العبارة رقم (٣١)، حيث كانت قيمة معامل الارتباط بين الدرجة على تلك العبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه غير دالة إحصائيًا.

ثانياً - ثبات الأداة

تم قياس ثبات أداة الدراسة على عينة من الذين سبق ان التحقوا بكلية المعلمين في الرياض وتسربوا منها قوامها ٥٠ طالباً ودارساً باستخدام الآتي :

١ - طريقة الاتساق الدخلي Internal consistency :

تم حساب الثبات بايجاد معاملات الفا كبرونباخ (Alpha Cronbach) لكل محور فرعي وللمقياس ككل وقد بلغت قيم معامل ألفا كما هو موضح بجدول رقم ١٠ : ٧٥, ٠ للعوامل التربوية ؛ ٦٣, ٠ للعوامل الاجتماعية ؛ ٥٧, ٠ للعوامل الذاتية ؛ ٦٢, ٠ للعوامل الاقتصادية ؛ ٥٠, ٠ للعوامل المكانية ، كما بلغت درجة الثبات الكلية باستخدام هذه الطريقة ٨٥, ٠ مما يدل على أن الأداة على درجة مقبولة من الثبات .

٢ - طريقة التجزئة النصفية : باستخراج معامل الارتباط بين جزئي الاختبار للعبارات الزوجية والعبارات الفردية ، وقد بلغت قيم معاملات الثبات كما هي موضحة بجدول ١٠ : ٦٥, ٠ للعوامل التربوية ؛ ٦٨, ٠ للعوامل الاجتماعية ؛ ٧٣, ٠ للعوامل الذاتية ؛ ٦٦, ٠ للعوامل الاقتصادية ؛ ٤٢, ٠ للعوامل المكانية . كما بلغت قيمة معامل الثبات للأداه ككل باستخدام هذه الطريقة ٧٢, ٠ تدل تلك القيم على ان الأداه على درجة مقبولة من الثبات .

جدول رقم ١٠ . يوضح معاملات ثبات الفا لكرونباخ ومعاملات ثبات التجزئة النصفية لمحاور الاستبانة .

محاور الاستبانة	معامل ألفا	معامل ثبات التجزئة النصفية
العوامل التربوية المؤدية للتسرب	٠, ٧٥	٠, ٦٥
العوامل الاجتماعية المؤدية للتسرب	٠, ٦٣	٠, ٦٨
العوامل الذاتية المؤدية للتسرب	٠, ٥٧	٠, ٧٣
العوامل الاقتصادية المؤدية للتسرب	٠, ٦٢	٠, ٦٦
العوامل المكانية المؤدية للتسرب	٠, ٥٠	٠, ٤٢
عوامل التسرب مجتمعة	٠, ٨٥	٠, ٧٢

تحليل النتائج ومناقشتها

ينص *سؤال البحث الأول على* : ما هي العوامل التربوية، والاجتماعية، الذاتية، الاقتصادية، المكانية التي تؤدي إلى تسرب الطلاب من كلية المعلمين في الرياض؟

لتحديد العوامل التربوية والاجتماعية، والذاتية، والاقتصادية، والمكانية، التي تؤدي إلى تسرب بعض طلاب كلية المعلمين في الرياض وعدم حصولهم على الدرجة العلمية المطلوبة، استخدم الباحثان المتوسط الحسابي، والرتب، والنسب المئوية لتحليل معلومات الدراسة.

وتوضح الجداول ذات الأرقام ١١ ، ١٢ ، ١٣ ، ١٤ ، ١٥ نتائج الدراسة، ومنها تظهر موافقة أو عدم موافقة أفراد العينة على عبارات العوامل المؤدية إلى تسرب بعض الطلاب من كلية المعلمين بالرياض مرتبة ترتيباً تنازلياً وفقاً لدرجة أهميتها من وجهة نظرهم.

جدول رقم ١١ . التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة عن مدى موافقتهم على عبارات العوامل التربوية المؤدية للتسرب وترتيبها تنازلياً تبعاً لدرجة الموافقة عليها.

ترتيب العبارة	العبارات		موافق تمامًا	أوافق	لا أوافق	غير موافق بتاتاً	المتوسط الحسابي
١	كثرة المقررات الدراسية في الكلية	التكرار	١٢٧	٤٢	١٣	٣	
		النسبة	٦٨,٦	٢٢,٧	٧,٠	١,٦	٣,٥٨
٢	العبء الدراسي الفصلي فوق طاقة الطالب	التكرار	٩٣	٥٦	٢٩	٧	
		النسبة	٥٠,٣	٣٠,٣	١٥,٧	٣,٨	٣,٢٧
٣	صعوبة تغيير التخصص في الكلية	التكرار	٨٦	٦١	٣٢	٨	
		النسبة	٤٦,٠	٣٢,٦	١٧,١	٤,٣	٣,٢٠
٤	اختلاف مستوى تقويم أعضاء هيئة التدريس	التكرار	٦٦	٧٤	٣٨	٩	
		النسبة	٣٥,٣	٣٩,٦	٢٠,٣	٤,٨	٣,٠٥
٥	عدم مراعاة الفروق الفردية في عملية التدريس	التكرار	٥٤	٧٩	٤٦	٩	
		النسبة	٢٨,٧	٤٢,٠	٢٤,٥	٤,٨	٢,٩٥
٦	عدم وجود برنامج تحضيري للطلاب الجدد	التكرار	٦٣	٦٣	٤٢	١٦	
		النسبة	٣٤,٢	٣٤,٢	٢٢,٨	٨,٧	٢,٩٤
٧	ندرة استخدام الوسائل التعليمية	التكرار	٧١	٤٧	٥٢	١٨	

تابع جدول رقم ١١ .

ترتيب العبارة	العبارات		موافق تمامًا	أوافق	لا أوافق	غير موافق بتاتاً	المتوسط الحسابي
	من قبل أعضاء هيئة التدريس	النسبة	٣٧,٨	٢٥,٠	٢٧,٧	٩,٦	٢,٩١
٨	صعوبة الدراسة في الكلية	التكرار	٥٧	٦١	٤٩	١٧	
		النسبة	٣١,٠	٣٣,٢	٢٦,٦	٩,٢	٢,٨٦
٩	تدني معدلي التراكمي في الكلية	التكرار	٥٥	٦٤	٥٠	١٦	
		النسبة	٢٩,٧	٣٤,٦	٢٧,٠	٨,٦	٢,٨٥
١٠	نظام الامتحانات في الكلية غير مناسب	التكرار	٥٦	٥٦	٥٨	١٨	
		النسبة	٢٩,٨	٢٩,٨	٣٠,٩	٩,٦	٢,٨٠
١١	عدم مناسبة الوقت المخصص لكل مقرر	التكرار	٥٤	٥٩	٥٥	١٩	
		النسبة	٢٨,٩	٣١,٦	٢٩,٤	١٠,٢	٢,٧٩
١٢	طول فترة الدراسة في الكلية	التكرار	٥٣	٥٠	٥٧	٢٢	
		النسبة	٢٩,١	٢٧,٥	٣١,٣	١٢,١	٢,٧٤
١٣	عدم توافر المراجع المناسبة في الكلية	التكرار	٥٧	٤٤	٦٠	٢٤	
		النسبة	٣٠,٨	٢٣,٨	٣٢,٤	١٣,٠	٢,٧٢
١٤	اختلاف طرق التدريس في الكلية	التكرار	٤٤	٦٩	٤٦	٢٨	
	عن الثانوية	النسبة	٢٣,٥	٣٦,٩	٢٤,٦	١٥,٠	٢,٦٩
١٥	كثرة البحوث في المقررات الدراسية	التكرار	٢٥	٧١	٧١	٢١	
		النسبة	١٣,٣	٣٧,٨	٣٧,٨	١١,٢	٢,٥٣
١٦	اختلاف تخصصي في الثانوية عن الكلية	التكرار	٤٢	٣٧	٦١	٤٧	
		النسبة	٢٢,٥	١٩,٨	٣٢,٦	٢٥,١	٢,٤٠
١٧	ضعف المستوى العلمي في المرحلة الثانوية	التكرار	٢٧	٣٥	٨٠	٤٢	
		النسبة	١٤,٧	١٩,٠	٤٣,٥	٢٢,٨	٢,٢٦

وفي ضوء النتائج التي أوضحها جدول رقم ١١ تبين أن العوامل التربوية المؤدية إلى التسرب من الكلية من وجهة نظر المتسربين أنفسهم قبل الحصول على الدرجة العلمية المطلوبة، وظهر أن متوسطات درجة الموافقة على فقرات الاستبانة بالنسبة لهذا المحور

انحصرت ما بين ٥٨ , ٣ و ٢٦ , ٢ . ويتضح من الجدول أن أكثر العوامل التربوية مساهمة في لتسرب تراوحت نسب الموافقة عليها من ٧٩ , ٥٠٪ إلى ٤٢ , ٨٩٪ ، ويحتل الرتب المتقدمة منها : كثرة المقررات الدراسية في الكلية ونسبته ٤٢ , ٨٩٪ ، والعبء الدراسي الفصلي فوق طاقة الطالب ونسبته ٨٤ , ٧٨٪ ، وصعوبة تغير التخصص في لكلية ونسبته ٧٨ , ٧٧٪ ، واختلاف مستوى تقويم أعضاء هيئة التدريس للطالب ونسبته ٠٧ , ٧٤٪ ، وعدم مراعاة الفروق الفردية فيعملية التدريس ونسبته ٣٧ , ٧٠٪ . وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة قولدمان ، ١٩٨٩م ، ودراسة سيلز . ١٩٩م ، ودراسة العبدالله ، ١٤١٥هـ ، ودراسة القرني ، ١٩٩٤م في أن العوامل التربوية لها دور مهم في حدوث التسرب بين الطلاب . أما أقل العوامل التربوية مساهمة في التسرب من وجهه نظر المتسربين فهي : كما يتضح من الجدول أن أعلى النسب في عدم الموافقة على العوامل التربوية ٣٠ , ٦٦٪ ، ٧ , ٥٧٪ ، ٤٩٪ ، وهي تمثل العوامل التالية : ضعف المستوى العلمي في لمرحلة الثانوية ، واختلاف التخصص في الثانوية عن الكلية ، وكثرة البحوث المطلوبة في المقررات الدراسية . وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع نتائج دراسة عبدالقادر ، ١٤١٣هـ ، ودراسة جوتز ١٩٩٠م .

ولعل كثرة المواد الدراسية في الكلية تدفع الطلاب إلى تسجيل ساعات أكثر ، حتى يتخرج في الوقت المحدد ، مما يجعل الطلاب يشعرون بأن العبء الدراسي فوق طاقتهم ، كما أن نظام الكلية لا يسمح للطلاب بتغير التخصص لما لذلك من آثار سلبية على خطة وزارة المعارف لإعداد معلم المرحلة الابتدائية مما يتعارض مع رغبة بعض الطلاب ، كما أن اختلاف مستوى تقويم أعضاء هيئة التدريس للطلاب وعدم مراعاة الفروق الفردية في عملية التدريس يُفقد الطلاب ثقتهم بالكلية ، ويؤدي إلى تدني مستوي تحصيلهم الدراسي ، ومن ثم تسربهم منها . كما أن هذه النتيجة تستدعي إعادة النظر في وضع الكلية ، نحو دعم المكتبة بالكتب والمراجع المناسبة ، وإيضاح الفرق بين التدريس في المرحلتين الثانوية والجامعية ، وعدم إرهاق الطلاب بالبحوث ، وإعطاء الطلاب فرصة اختيار التخصص المناسب لقدراتهم ، وعدم قبول الطلاب ذوى التقديرات الضعيفة لكى لاتزيد نسبة المتسربين .

كما أظهر جدول رقم ١٢ العوامل الاجتماعية المؤديةإلى تسرب بعض الطلاب من الكلية من وجهة نظر المتسربين أنفسهم قبل حصولهم على الدرجة العلمية المطلوبة ، وظهر أن متوسطات درجة الموافقة على فقرات الاستبانة بالنسبة لهذا المحورانحصرت ما

بين ٢٠ , ٣ و ٧٦ , ١ . ويتضح من الجدول أن أكثر العوامل الاجتماعية مساهمة في التسرب تراوحت نسب الموافقة عليها من ١٣ , ٧٥٪ و ٩ , ٦١٪، ويحتل الرتب المتقدمة منها ما يلي : عدم توافر وسائل الترويح المناسبة في لكلية ونسبته ١٣ , ٧٥٪، وتباين معاملة أعضاء هيئة التدريس ونسبته ٣١ , ٧٨٪، وصعوبة بناء علاقة جيدة مع أعضاء هيئة التدريس ونسبته ٩ , ٦١٪. وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع نتائج دراسة حسان ١٩٧٥م، ودراسة فارين ١٩٧٣م في أن العوامل الاجتماعية لها دور في حدوث التسرب .

جدول رقم ١٢ . التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة عن مدى موافقتهم على عبارات العوامل الاجتماعية المؤدية للتسرب وترتيبها تنازلياً تبعاً للدرجة الموافقة عليها .

ترتيب العبارة	العبارات		موافق تماما	أوافق	لا أوافق	غير موافق بتاتاً	المتوسط الحسابي
١	عدم توافر وسائل الترويح المناسبة في الكلية	التكرار	٩٤	٤٨	٢٩	١٤	
		النسبة	٥٠,٨	٢٥,٩	١٥,٧	٧,٦	٣,٢٠
٢	تباين معاملة أعضاء هيئة التدريس للطالب	التكرار	٦٦	٨٢	٢٦	١٣	
		النسبة	٣٥,٣	٤٣,٩	١٣,٩	٧,٠	٣,٠٧
٣	صعوبة بناء علاقة جيدة مع أعضاء هيئة التدريس	التكرار	٦١	٥٦	٥٥	١٦	
		النسبة	٣٢,٤	٢٩,٨	٢٩,٣	٨,٥	٢,٨٦
٤	الرغبة في مواصلة الدراسة في جهة تعليمية أخرى	التكرار	٤٨	٤٥	٥٠	٤٠	
		النسبة	٢٦,٢	٢٤,٦	٢٧,٣	٢١,٩	٢,٥٥
٥	عدم تقدير المجتمع لمهنة التدريس	التكرار	٣٩	٣٩	٤٤	٦٥	
		النسبة	٢٠,٩	٢٠,٩	٢٣,٥	٣٤,٨	٢,٢٨
٦	وجود ظروف عائلية تحول دون مواصلتي الدراسة	التكرار	٣٣	٣٠	٥٥	٦٩	
		النسبة	١٧,٦	١٦,٠	٢٩,٤	٣٦,٩	٢,١٤
٧	عدم توافر الجو الدراسي المناسب في المنزل	التكرار	٢٠	٢٩	٧٢	٦٦	
		النسبة	١٠,٧	١٥,٥	٣٨,٥	٣٥,٣	٢,٠٢
٨	عدم وجود أصدقاء في الكلية	التكرار	١٠	١٥	٨٣	٧٩	
		النسبة	٥,٣	٨,٠	٤٤,٤	٤٢,٢	١,٧٦

كما يظهر أن أقل العوامل الاجتماعية مساهمة في التسرب، والتى حصلت على أعلى نسبة في عدم الموافقة عليها من قبل أفراد الدراسة هي : ٧٧, ٨٦٪، ٠٧ , ٧٤٪، ٦٧, ٦٦٪، وهى تمثل العوامل : عدم وجود أصدقاء للطالب في الكلية، وعدم توافر الجو الدراسي المناسب في لمنزل، ووجود ظروف عائلية تحول دون مواصلة الدراسة على التوالي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة مله ١٤١٥هـ، ودراسة بينه جون وآخرين ١٩٨٠م، ودراسة القرنى ١٩٩٤م، في ضعف تأثير العوامل الاجتماعية في حدوث التسرب.

ولعل هذه النتيجة تستدعي دعم الأنشطة اللاصفية في الكلية والاهتمام بوسائل الترويح المناسبة للطلاب، وتوضح الاختلاف في معاملة أعضاء هيئة التدريس للطلاب، وأن ذلك من سمات التعليم الجامعي، وتشجيع الطلاب على بناء علاقة جيدة مع أعضاء هيئة التدريس مما يؤدي إلى التوفق والانسجام داخل الكلية، كما أن الاهتمام بالظروف العائلية للطلاب التي تحول دون مواصلتهم للدراسة، وتوافر الحد المناسب، وتكوين الاصفاء في لكلية سوف يساهم في لإقلال من نسب التسرب بين الطلاب.

كما أظهر جدول رقم ١٣ العوامل الذاتية المؤدية إلى تسـرب بعض الطلاب من الكلية من وجهة نظر المتسربين، قبل حصولهم على الدرجة العلمية المطلوبة، ويظهر أن متوسطات درجة الموافقة على فقرات الاستبانة بالنسبة لهذا المحور انحـ [illegible] ٣,٢٢ و ١,٦٢. ويتضح أن أكثر العوامل الذاتية مساهمة في التُسرب، والتي تحصل بدرجة موافقة أكبر من غيرها وهما معاملان فقط : ضعف التوجيه والإرشاد الطلابي في الكلية ونسبته ٤٢ , ٨٠٪، والخوف من الفشل في الدراسة ونسبته ٣٨ , ٥٢٪. وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع نتائج دراسة لمينزنر ١٩٨٩م، ودراسة عبدالجواد، وآخرين، بدون تاريخ، ودراسة لي ١٩٨٧م، ودراسة القرني، ١٩٩٤م في أن العوامل الذاتية تساهم بدرجة كبيرة في حدوث التسرب بين الطلاب.

جدول رقم ١٣ . التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي لاجابات أفراد العينةعن مدى موافقتهم على عبارات العوامل الذاتيةالمؤدية للتسرب وترتيبها تنازلياً تبعاً لدرجة الموافقة عليها .

ترتيب العبارة	العبارات		موافق تماما	أوافق	لا أوافق	غير موافق بتاتاً	المتوسط الحسابي
١	ضعف التوجيه والإرشاد الطلابي	التكرار	٩٠	٦٢	٢٣	١٣	
	في الكلية	النسبة	٤٧,٩	٣٣,٠	١٢,٢	٦,٩	٣,٢٢
٢	الخوف من الفشل في الدراسة	التكرار	٣٩	٦٠	٤٧	٤٢	
		النسبة	٢٠,٧	٣١,٩	٢٥,٠	٢٢,٣	٢,٥١
٣	ضعف الدافع الذاتي للدراسة	التكرار	٢٤	٣٩	٧٠	٥٢	
		النسبة	١٣,٠	٢١,١	٣٧,٨	٢٨,١	٢,١٩
٤	وجود مشكلات نفسية تحول دون	التكرار	١١	٢٨	٦٢	٨٥	
	مواصلة الدراسة	النسبة	٥,٩	١٥,١	٣٣,٣	٤٥,٧	١,٨١
٥	وجود مشكلات صحية تحول دون	التكرار	٩	١٦	٥٦	١٠٤	
	مواصلة الدراسة	النسبة	٤,٩	٨,٦	٣٠,٣	٥٦,٢	١,٦٢

كما يتضح أن أقل العوامل الذاتية مساهمة في التسرب، والتي حصلت على أعلى نسب في عدم الموافقة عليها من قبل أفراد الدراسة هي : ٨٦,٧٧٪، ٧٩,٣٧٪، ٦٦,٦٧٪؛ وهى تمثل العوامل : وجود مشكلات صحية تحول دون مواصلة الدراسة، ووجود مشكلات نفسية تحول دون مواصلة الدراسة، وضعف الدافع الذاتي للدراسة على التوالى . وهذه النتيجة تتفق جزئياً مع نتائج دراسة بنيه جونز وآخرين ١٩٨٠م، ودراسة القرني ١٩٩٤م في أن العوامل النفسية لا تساهم بدرجة كبيرة في حدوث التسرب بين الطلاب .

ولعل هذه النتيجة تستدعي قيام الكلية بزيادة الاهتمام بالتوجيه والإرشاد الطلابى لما له من أهمية في تذليل الصعوبات التي تواجه الطلاب . أما الخوف من الفشل في الدراسة، فقد يكون مرده التوتر الذي ينتاب نسبة من الطلاب عند بدء الدراسة في الكلية، وهذا الخوف سوف يزول بالتدريج . أما ضعف الدافع الذاتي للدراسة، فقد يكون مرده

عدة أسباب يصعب حصرها في ذات الطالب، كما أن على الكلية بذل جهد فيما يتعلق بالمشكلات النفسية التي تحول دون مواصلة الدراسة، وعدم القناعة بوظيفة مدرس، وعلاج المشكلات الصحية للمساهمة وفي خفض نسبة التسرب من الكلية.

كما أظهر جدول رقم ١٤ العوامل الاقتصادية المؤدية إلى تسرب بعض الطلاب من الكلية من وجهة نظر المتسربين، قبل حصولهم على الدرجة العلمية المطلوبة، ويظهر أن متوسطات درجة الموافقة على فقرات الاستبانة بالنسبة لهذا المحور انحصرت ما بين ٣,٦٨ و ٢,٠٢، ويتضح من الجدول أن أكثر العوامل الاقتصادية مساهمة في التسرب، والتي تحظى بدرجة موافقة أكبر من غيرها هي: عدم انتظام صرف المكافأة المالية للطالب ونسبته ٨٩,٩٥٪، والمكافأة المالية للطالب غير مناسبة ونسبته ٧٤,٠٧٪، وعدم وجود حوافز مادية ومعنوية غير المكافأة ونسبته ٧١,٤٣٪. وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع نتائج دراسة اقولنرى ١٩٩٣م، ودراسة ميللر ١٩٩١م، ودراسة باركر ١٩٧٨م في أن العوامل الاقتصادية لها دور مؤثر في حدوث التسرب بين الطلاب.

جدول رقم ١٤. التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة عن مدى موافقتهم على عبارات العوامل الاقتصادية المؤدية للتسرب وترتيبها تنازلياً تبعاً لدرجة الموافقة عليها.

ترتيب العبارة	العبارات		موافق تمامًا	أوافق	لا أوافق	غير موافق بتاتاً	المتوسط الحسابي
١	عدم انتظام صرف المكافأة المالية للطالب	التكرار	١٤٧	٢٣	٧	٧	
		النسبة	٧٩,٩	١٢,٥	٣,٨	٣,٨	٣,٦٨
٢	المكافأة المالية للطالب غير مناسبة	التكرار	٨٩	٥٢	٢٦	٢٠	
		النسبة	٤٧,٦	٢٧,٨	١٣,٩	١٠,٧	٣,١٢
٣	عدم وجود حوافز مادية ومعنوية غير المكافأة	التكرار	٨٤	٥١	٣٠	١٩	
		النسبة	٤٥,٧	٢٧,٧	١٦,٣	١٠,٣	٣,٠٩
٤	الظروف المالية لا تسمح لي بمواصلة الدراسة	التكرار	٤٢	٣٤	٥٧	٥٢	
		النسبة	٢٢,٧	١٨,٤	٣٠,٨	٢٨,١	٢,٣٦
٥	الرغبة في مزاولة الأعمال الحرة	التكرار	٢١	٤١	٦٩	٥٧	
		النسبة	١١,٢	٢١,٨	٣٦,٧	٣٠,٣	٢,١٤

تابع جدول رقم ١٤ .

ترتيب العبارة	العبارات		موافق تمامًا	أوافق	لا أوافق	غير موافق بتاتا	المتوسط الحسابي
٦	تعارض وقت العمل مع وقت الدراسة	التكرار	٢٢	٣٠	٥٨	٧٠	
		النسبة	١٢,٢	١٦,٧	٣٢,٢	٣٨,٩	٢,٠٢

كما يتضح أن أقل العوامل الاقتصادية مساهمة في التسرب، والتى حصلت على أعلى نسب في عدم الموافقة عليها من قبل أفراد الدراسة هي : ٤٩ , ٧٢٪، و٢٠ , ٦٧٪ و٧٩ , ٥٩٪، وهي تمثل العوامل التالية على الترتيب : تعارض وقت العمل مع وقت الدراسة، والرغبة في مزوالة الاعمال الحرة، الظروف المالية لا تسمح بمواصلة الدراسة على التوالي. وهذا يتفق جزئياً مع نتائج دراسة سيلز وقاري ١٩٩٠م في أن الظروف المالية تساهم بدرجة قليلة في حدوث التسرب بين الطلاب .

ولعل هذه النتيجة تستدعي إعادة النظر في الأسلوب الذي يتم بموجبه صرف المكافآت المالية للطلاب مما يكفل انتظامها، كما أن على الكلية الاهتمام بالحوافز المادية والمعنوية التي تشجع الطلاب على زيادة التحصيل والتفوق، كما على الكلية إعطاء اهتمام لمن يريد من الطلاب ترك الدراسة لممارسة الأعمال الحرة، وكذلك الطلاب الذين يجمعون بين العمل والدراسة، من أجل التغلب على أعباء الحياة وعندما يفشلون في ذلك فإنهم يتركون الدراسة، مما يزيد من نسبة التسرب في لكلية.

كما أظهر جدول رقم ١٥ العوامل المؤسسية (المكانية) المؤدية إلى تسرب بعض الطلاب من الكلية، ويظهر أن متوسطات درجة الموافقة على فقرات الاستبانة بالنسبة لهذا المحور انحصرت ما بين ٣,٣٨ و ٢,٣٧ . ويتضح أن أكثر العوامل المؤسسية (المكانية) مساهمة في التسرب والتى تحظى بدرجة موافقة من قبل أفراد العينة هي : ضعف العلاقة بين إدارة الكلية والطلاب ونسبتة ٠١ , ٨٢٪، وعدم توافر السكن المناسب للطالب في الكلية ونسبته ٥٤ , ٧٣٪ . وتنطبق هذه النتيجة جزئياً مع دراسة هولين ١٩٨٧م، ودراسة قولدمان ١٩٨٩م في أن العوامل الموسسية تلعب دوراً في حدوث التسرب بين الطلاب .

جدول رقم ١٥ . التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة على مدى موافقتهم عن عبارات العوامل المكانية المؤدية للتسرب وترتيبها تنازلياً تبعاً لدرجة الموافقة عليها .

ترتيب العبارة	العبارات		موافق تماما	أوافق	لا أوافق	غير موافق بتاتاً	المتوسط الحسابي
١	ضعف العلاقة بين إدارة الكلية والطلاب	التكرار	١١٧	٣٨	٢١	١٢	
		النسبة	٦٢,٢	٢٠,٢	١١,٢	٦,٤	٣,٣٨
٢	عدم توافر السكن المناسب للطالب في الكلية	التكرار	١١٠	٣٣	٢٢	٢١	
		النسبة	٥٩,١	١٧,٧	١١,٨	١١,٣	٣,٢٥
٣	عدم مناسبة مبنى الكلية للدراسة	التكرار	١١٠	٢٩	٣٣	١٦	
		النسبة	٥٨,٥	١٥,٤	١٧,٦	٨,٥	٣,٢٤
٤	كثرة عدد الطلاب في القاعات الدراسية	التكرار	٦٥	٥٦	٤٢	٢٣	
		النسبة	٣٤,٩	٣٠,١	٢٢,٦	١٢,٤	٢,٨٨
٥	صعوبة المواصلات من الكلية وإليها	التكرار	٤٠	٤٨	٤٥	٥٤	
		النسبة	٢١,٤	٢٥,٧	٢٤,١	٢٨,٩	٢,٤٠
٦	عدم وجود كلية في المنطقة التي أعيش فيها	التكرار	٤٧	٣٣	٤٩	٥٨	
		النسبة	٢٥,١	١٧,٦	٢٦,٢	٣١,٠	٢,٣٧

أما أقل العوامل المؤسية (المكانية) مساهمة فى التسرب ، والتى حصلت على أعلى نسب فى عدم الموافقة عليها من قبل أفراد الدراسة هى : ٥٧,٦٧٪ ، ٥٣,٤٤٪ ، وهى تمثل العاملين التاليين : عدم وجود كلية فى المنطقة التى أعيش فيها ، وصعوبة المواصلات من الكلية وإليها على التوالى فى أن العوامل المكانية تؤثر بدرجة ضعيفة فى حدوث التسرب بين الطلاب . وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع دراسة حسان ١٩٧٥م ، ودراسة ميللر ١٩٩١م .

وهذه النتيجة تستدعي زيادة اهتمام الكلية بعلاقتها مع الطلاب وبدء حوار معهم لمساعدتهم في التغلب على المشاكل التي يواجهونها ، كما أن وجود سكن مناسب للطلاب فى الكلية سوف يساعد الكثير من الطلاب خاصة الطلاب القادمين من مناطق نائية ، كما أن تهيئة مبنى مناسب للكلية سوف يؤدي إلى وجود قاعات مناسبة للدراسة مما يخدم العملية التربوية التعليمية ، وأخيراً المساهمة في إيجاد حل لصعوبة المواصلات من وإلى

الكلية سوف يؤدى ذلك إلى خفض نسبة التسرب من الكلية.

ينص *السؤال الثاني* : ما حجم ظاهرة تسرب بعض الطلاب من كلية المعلمين بالرياض قبل حصولهم على الدرجة العلمية (البكالوريوس)، للأعوام ١٤٠٩ , ١٤١٠ ، ١٤١١ , ١٤١٢هـ؟

ولمعرفة حجم مجتمع الدراسة، وعدد الملتحقين وعدد المتسربين موضوع الدراسة رجع الباحثان إلى سجلات شؤون الطلاب في كلية المعلمين بالرياض.

ويوضح جدول رقم ١٦ أعداد المقبولين في كل عام من الأعوام الدراسية الموضحة بالجدول، كما يتضح عدد الخريجين حتى تاريخ إجراء هذه الدراسة، وهو الفصل الدراسي الأول لعام ١٤١٦هـ، بغض النظر عن عدد السنوات التي تأخرها الطلاب بعد مضي أربع سنوات من الالتحاق بالكلية، ويتضح عدد المتسربين من الكلية في كل عام على حدة، فقد بلغ عدد الطلاب المتسربين للأعوام الموضحة في الجدول كالتالي : ١٨٦ بنسبة ٣٣٪، و ٧٦ بنسبة ١٩٪، و ٥٠ بنسبة ١٣٪، و ٢٣١ بنسبة ٤١٪، كما بلغ عدد الطلاب المقبولين في الأعوام الموضحة في جدول رقم ١٦ ١٨٩٦، وعدد الخريجين منهم ١٣٥٣. أما المتسربون، فقد بلغ ٥٤٣ بنسبة ٢٩٪. وكما يلاحظ من الجدول، فالفرق بين المسجلين والخريجين في كل عام من الأعوام الموضحة بالجدول هو عدد المتسربين، سواء التسرب اختياريا أم اجبارياً. ويلاحظ من النتائج الموضحة بالجدول أن أعلى نسبة هي نسبة عدد المتسربين فى عام ١٤١٦هـ، مما يشير إلى أن مشكلة التسرب تتفاقم فى كلية المعلمين مما يجعلنا نؤكد على مدى أهمية اكتشاف العوامل المؤدية إلى التسرب والبحث عن حلول لتلك العوامل (الأسباب).

جدول رقم ١٦ . أعداد المقبولين والخريجين بعد قضاء الحد الأدنى من السنوات المقررة لتخرجهم ونسبة التسرب في كلية المعلمين في السنوات الموضحة بالجدول.

عام القبول	عدد المقبولين بالكلية	مدة الدراسة بالكلية	العام المتوقع للتخرج	عدد الخريجين المتوقع تخرجهم بنهاية المدة المقررة	عدد الطلاب المتسربين	نسبة التسرب
١٤٠٩هـ	٥٦٨	٤ سنوات	١٤١٢هـ	٣٨٢	١٨٦	٣٣٪

تابع جدول رقم ١٦.

عام القبول	عدد المقبولين بالكلية	مدة الدراسة بالكلية	العام المتوقع للتخرج	عددالخريجين المتوقع تخرجهم بنهاية المدة المقررة	عدد الطلاب المتسربين	نسبة التسرب
١٤١٠هـ	٣٩٠	٤ سنوات	١٤١٣هـ	٣١٤	٧٦	٪١٩
١٤١١هـ	٣٧١	٤ سنوات	١٤١٤هـ	٣٢١	٥٠	٪١٣
١٤١٢هـ	٥٦٧	٤ سنوات	١٤١٥هـ	٣٣٦	٢٣١	٪٤١
المجموع	١٨٩٦	-	-	١٣٥٣	٥٤٣	٪٢٩

ينص السؤال الثالث : هل توجد علاقة بين العوامل المؤدية إلى تسرب بعض طلاب كلية المعلمين بالرياض من ناحية وبين بعض المتغيرات الديمغرافية (نوعية الملتحقين، الحالة الاجتماعية، التقدير في الثانوية العامة، التخصص في المرحلةالثانوية، التخصص في الكلية، المستوى الدراسي، المعدل التراكمي في الكلية، أعمار الملتحقين بها) من ناحية أخرى ؟

ولتحديد درجة الفروق بين المتغيرات الديمغرافية ومحاور الاستبانه أستخدم الباحثان اختبار «ت» لمعرفة دلالة الفروق بين متغيرات الدراسة والعوامل المؤدية إلى تسرب بعض الطلاب من كلية المعلمين بالرياض.

أما فيما يتعلق بالجانب الأول من السؤال الثالث، هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد العينة على استبانة العوامل المؤدية إلى التسرب من كلية المعلمين بالرياض وفقاً لنوعية الملتحقين بها (دارسين، طلاباً) ؟

يتضح من النتائج الموضحة بجدول رقم ١٧ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات الطلاب والدارسين على المحاور التالية للاستبانة : العوامل الذاتية، والعوامل الاجتماعية، والعوامل الاقتصادية، حيث بلغت قيم «ت» على الترتيب٣,٠٧، ٢,٤٥ ، ٢,٢٤، وتلك القيم دالة احصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ، ٠,٠١ . وبالنسبة للعوامل التربوية، فقد تبين أن الفروق في المتوسطات في الاستجابات على المحوريين الأولين : العوامل التربوية والعوامل الاجتماعية لصالح الدارسين. ويفسر الباحثان ذلك بأن الدارسين أكثر قدرة على تحديد الأسباب التربوية التى تجعلهم يتسربون من الكلية قبل

حصولهم على الدرجة العلمية المطلوبة . كما يفسران أيضا ذلك بأن الدارسين أكثر قدرة على معرفة الأسباب الاجتماعية التي تجعلهم يتسربون من الكلية ، حيث إن الدارسين لديهم خبرة عملية واجتماعية تمكنهم من ذلك . وقد تبين أن الفروق في متوسطات استجابات الدارسين والطلاب على المحور الخاص بالعوامل الاقتصادية كان لصالح الطلاب ، ويفسر الباحثان تلك النتيجة بأن الطلاب أكثر تأثراً بالعوامل الاقتصادية ، وذلك لأنهم لا يعملون وبالتالي فهم بحاجة إلى دخل إضافي إلى جانب المكافأة لمواجهة متطلبات الحياة ، ولذلك فهم أكثر تأثراً من الفئة الثانية وبالتالي أكثر تسرباً من الكلية . وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة سيلز ١٩٩٠م ، ودراسة باركر ١٩٧٨م .

جدول رقم ١٧ . المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم اختبار «ت» ودلالتها الاحصائية لاستجابات المتسربين على الاستبانة وفقاً لنوعية الملتحقين .

محاور الدراسة	نوعية الملتحقين	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت القيمة	قيمة ت الدلالة
العوامل التربوية المؤدية للتسرب	الطلاب	١٥٤	٤٦,٩٧	٧,٢٨		
	الدارسون	٣٥	٥١,٢	٧,٦٠	٣,٠٧	٠,٠١
العوامل الاجتماعية المؤدية للتسرب	الطلاب	١٥٤	١٩,٢٩	٣,٦٣		
	الدارسون	٣٥	٢١,٠٠	٤,٠٩	٢,٤٥	٠,٠٥
العوامل الذاتية المؤدية للتسرب	الطلاب	١٥٣	١٢,٩٣	٣,٠٩		
	الدارسون	٣٥	١٣,١٤	٢,٧٢	٠,٣٨	غيردالة
العوامل الاقتصادية المؤدية للتسرب	الطلاب	١٥٣	١٦,٤١	٣,٤٥		
	الدارسون	٣٥	١٤,٩١	٣,٩٣	٢,٢٤	٠,٠٥
العوامل المكانية المؤدية للتسرب	الطلاب	١٥٣	١٧,٥٨	٣,٣٣		
	الدارسون	٣٥	١٦,٧٤	٣,٦٣	١,٣١	غيردالة
العوامل المؤدية للتسرب مجتمعة	الطلاب	١٥٤	١١٢,٨٧	١٤,٢٤		
	الدارسون	٣٥	١١٧,٠٠	١٥,١٠	١,٥٣	غيردالة

الجانب الثاني من السؤال الثالث : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في

متوسطات استجابة أفراد العينة على استبانة العوامل المؤدية إلى التسرب من كلية المعلمين بالرياض وفقاً للحالة الاجتماعية للملتحقين بها (متزوج، أعزب)؟

جدول رقم ١٨ . المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم اختبار «ت» ودلالتها الإحصائية لاستجابات المتسربين على الاستبانة وفقاً لحالتهم الاجتماعية.

محاور الدراسة	الحالة الاجتماعية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت القيمة	الدلالة
العوامل التربوية المؤدية للتسرب	متزوجون	٥٣	٤٨,٩٢	٨,٦٣		
	عزاب	١٣٣	٤٧,٢٣	٧,٠١	١,٣٩	غير دالة
العوامل الاجتماعية المؤدية للتسرب	متزوجون	٥٣	٢٠,١٣	٣,٨٨		
	عزاب	١٣٣	١٩,٣٥	٣,٧١	١,٢٩	غير دالة
العوامل الذاتية المؤدية للتسرب	متزوجون	٥٣	١٢,٩٨	٢,٩٨		
	عزاب	١٣٢	١٢,٩٨	٣,٠٨	٠,٠١	غردالة
العوامل الاقتصادية المؤدية للتسرب	متزوجون	٥٣	١٥,٤٥	٣,٨٤		
	عزاب	١٣٢	١٦,٤٦	٣,٣٦	١,٧٧	غير دالة
العوامل المكانية المؤدية للتسرب	متزوجون	٥٣	١٦,٧٩	٣,٦٥		
	عزاب	١٣٢	١٧,٧٢	٣,٢٣	١,٧٠	غير دالة
العوامل المؤدية للتسرب مجتمعة	متزوجون	٥٣	١١٤,٢٨	١٦,٤٦		
	عزاب	١٣٣	١١٣,٣٨	١٣,٧٦	٠,٣٨	غير دالة

وللإجابة عن هذا التساؤل، تم استخدام اختبار دلالة الفروق بين المتوسطات اختبار(ت) لمعرفة دلالة الفروق بين المتزوجين والعزاب في العوامل المودية إلى تسرب الطلاب من الكلية. وبالرجوع إلى جدول رقم ١٨ يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتزوجين والعزاب في العوامل المؤدية إلى التسرب من كلية المعلمين بالرياض. وهذه النتيجة لا تتفق مع نتائج دراسة جينتو ١٩٨٢م، ودراسة جونز ١٩٩٠م، ودراسة باقادر و كابلي، ١٩٨٤م.

الجانب الثالث من السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابة أفراد العينة على استبانة العوامل المؤدية إلى تسرب بعض الطلاب من

كلية المعلمين بالرياض وفقاً للتقدير الحاصل عليه في الثانوية العامة ؟

ونظرا لأن عدد الطلاب الحالصلين على تقدير ممتاز منخفض جداً (٤ طلاب فقط) وأيضا عدد الحاصلين على تقدير مقبول (١ فقط)، فقد تم إيجاد الفروق بين استجابات الطلاب الحاصلين على تقدير جيدجدا، والحاصلين على تقدير جيد باستخدام اختبار دلالة الفروق بين المتوسطات والانحراف المعياري .

وللإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات فى المعدل التراكمي في الثانوية العامة (جيدجداً، جيد) في العوامل المؤديةإلى التسرب. وبالرجوع إلى جدول رقم ١٩ يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات الطلاب الحاصلين على جيدجداً، وجيد في فئة العوامل الذاتية، لصالح الفئة الثانية (جيد)، حيث بلغت قيمة "ت" ٢,٣٧، وتلك القيمة دالة عند مستوى ٠,٠٥ . ويفسر الباحثان ذلك بأن الطلاب الحاصلين على جيد يكونون أكثر قلقا على وضعهم الدراسي وخوفهم من الفشل فى الدراسة، مما يشير إلى أن العوامل الذاتية لها دور مهم فى حدوث التسرب من الكلية كما يدركها هؤلاء الطلاب . وهذه النتيجة لا تتفق جزئياً مع نتائج دراسة جنيتو ١٩٩٢م، ودراسة تاركلا ١٩٨٤م.

جدول رقم ١٩ . المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم اختبار (ت) ودلالتها الإحصائيةلاستجابات المتسربين وفقاً للتقدير في الثانوية.

محاور الدراسة	التقدير في الثانوية العامة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت القيمة	الدلالة
العوامل التربوية المؤدية للتسرب	جيد جدًا	١٣٥	٤٧,٨٩	٧,٦٨		
	جيد	٤٥	٤٧,٨٩	٦,٥١	٠,٠٠	غيردالة
العوامل الاجتماعية المؤدية للتسرب	جيد جدًا	١٣٥	١٩,٤٢	٣,٨٤		
	جيد	٤٥	٢٠,١٦	٣,٧٤	١,١٢	غيردالة
العوامل الذاتية المؤدية للتسرب	جيد جدًا	١٣٤	١٢,٦٤	٣,٠٤		
	جيد	٤٥	١٣,٨٧	٢,٨٦	٢,٣٧	٠,٠٥
العوامل الاقتصادية المؤدية للتسرب	جيد جدًا	١٣٤	١٦,٤٠	٣,٥٨		
	جيد	٤٥	١٥,٥٦	٣,٤٧	١,٣٩	غيردالة

تابع جدول رقم ١٩ .

محاور الدراسة	التقدير في الثانوية العامة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت القيمة	الدلالة
العوامل المكانية المؤدية للتسرب	جيد جدًا	١٣٤	١٧,٧٠	٣,٤٦		
	جيد	٤٥	١٦,٨٧	٣,١٦	١,٤٣	غير دالة
العوامل المؤدية للتسرب مجتمعة	جيد جدًا	١٣٥	١١٣,٧١	١٥,٢٧		
	جيد	٤٥	١١٤,٣٣	١١,٥٥	٠,٢٥	غير دالة

الجانب الرابع من السؤال الثالث : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابة أفراد العينة على استبانه العوامل المؤدية إلى التسرب من كلية المعلمين بالرياض تُعزى إلى التخصص في الثانوية العامة (علمي ، أدبي) ؟

وللإجابة عن هذا الجانب تم استخدام اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات استجابات ذوي التخصصات الأدبية وذوي التخصصات العلمية على استبانة العوامل المؤدية إلى التسرب . وبالرجوع إلى جدول رقم ٢٠ يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات ذوي التخصصات العلمية في المرحلة الثانوية وذوي التخصصات الأدبية في العوامل المؤدية إلى التسرب من كلية المعلمين بالرياض . وهذا يعنى أن عدم وجود اختلاف في إدراك هؤلاء الطلاب للعوامل المؤدية إلى التسرب وفقاً لتخصصهم الأكاديمى فى الثانوية العامة ، وهذه النتيجة لا تتفق مع نتائج دراسة جونز ١٩٩٠م .

جدول رقم ٢٠ . المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم اختبار «ت» ودلالتها الاحصائية لاستجابات المتسربين وفقاً للتخصص في الثانوية العامة (علمي ، أدبي).

محاور الدراسة	التقدير في الثانوية العامة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت القيمة	الدلالة
العوامل التربوية المؤدية للتسرب	العلمي	٩٢	٤٧,١٤	٧,٠٢		
	الأدبي	٧٩	٤٨,١٥	٧,٥٧	٠,٩١	غير دالة

تابع جدول رقم ٢٠ .

محاور الدراسة	التقدير في الثانوية العامة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت القيمة	قيمة ت الدلالة
العوامل الاجتماعية المؤدية للتسرب	العلمي	٩٢	١٩,٥٥	٣,٧٣		
	الأدبي	٧٩	١٩,٣٨	٣,٦٦	٠,٣١	غير دالة
العوامل الذاتية المؤدية للتسرب	العلمي	٩١	١٣,٠٥	٣,١٩		
	الأدبي	٧٩	١٢,٨٧	٢,٨٩	٠,٣٩	غير دالة
العوامل الاقتصادية المؤدية للتسرب	العلمي	٩١	١٦,٤٦	٣,٥٥		
	الأدبي	٧٩	١٦,١٩	٣,٥٠	٠,٠٥	غير دالة
العوامل المكانية المؤدية للتسرب	العلمي	٩١	١٧,٩٣	٣,١٨		
	الأدبي	٧٩	١٧,٠٥	٣,٤١	١,٧٥	غير دالة
العوامل المؤدية للتسرب مجتمعة	العلمي	٩٢	١١٣,٦٣	١٤,٤٧		
	الأدبي	٧٩	١١٣,٦٥	١٣,٤٣	٠,٠١	غير دالة

الجانب الخامس من السؤال الثالث : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العوامل المؤدية إلى التسرب من كلية المعلمين بالرياض وفقاً التخصص في الكلية؟

وللإجابة عن هذا الجانب تم استخدام تحليل التباين لمعرفة دلالة الفروق في محاور الدراسة باختلاف التخصص بالكلية (قسم الدراسات القرآنية ، الإسلامية ، لغة عربية ، اجتماعيات ، علوم ، رياضيات ، تربية فنية ، تربية بدنية) في العوامل المؤدية إلى التسرب من كلية المعلمين بالرياض. وبالرجوع إلى جدول رقم ٢١ يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات السالف ذكرها في العوامل المؤدية إلى التسرب من الكلية حتى كانت النسبة الفائية غير دالة إحصائياً ، وهذا يعني عدم وجود اختلاف في إدراك أفراد العينة للعوامل المؤدية إلى التسرب وفقاً لتخصصاتهم الأكاديمية ، وهذه النتيجة لا تتفق مع نتائج دراسة عبدالقادر ١٤١٣ هـ.

جدول رقم ٢١ . تحليل التباين للكشف عن الفروق في استجابات أفراد العينة في محاور استبانة الدراسة باختلاف التخصص بالكلية .

محاور الدراسة	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف القيمة	قيمة ف الدلالة
العوامل التربوية المؤدية للتسرب	بين المجموعات	٦	١٨٧,٧٥	٣١,٢٩		
	داخل المجموعات	١٧٧	١٠١٣٤,٤٩	٥٧,٢٦	٠,٥٥	غير دالة
العوامل الاجتماعية المؤدية للتسرب	بين المجموعات	٦	٤٣,٢٣	٧,٢١		
	داخل المجموعات	١٧٧	٢٥٢٣,٦٤	١٤,٢٦	٠,٥١	غير دالة
العوامل الذاتية المؤدية للتسرب	بين المجموعات	٦	٤٦,٢١	٧,٧٠		
	داخل المجموعات	١٧٦	١٦٤٢,٥٢	٩,٢٣	٠,٨٣	غير دالة
العوامل الاقتصادية المؤدية للتسر	ببين المجموعات	٦	٥٤,٧١	٩,١٢		
	داخل المجموعات	١٧٦	٢٣٠٧,٨٨	٢٣,١١	٠,٧٠	غير دالة
العوامل المكانية المؤدية للتسرب	بين المجموعات	٦	٩٠,٤٥	١٥,٠٨		
	داخل المجموعات	١٧٦	٢٠٥٢,٣٠	١١,٦٦	١,٢٩	غير دالة
العوامل المؤدية للتسرب مجتمعة	بين المجموعات	٦	٧٠٨,٤٢	١١٨,٠٧		
	داخل المجموعات	١٧٧	٣٧٦٦٠٨,٨٩	٢١٢,٤٨	٠,٥٦	غير دال

الجانب السادس من السؤال الثالث : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العوامل المؤدية إلى تسرب بعض الطلاب من كلية المعلمين بالرياض وفقاً للمستوى الدراسي ؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم إجراء الأسلوب الإحصائي تحليل التباين الأحادي للتعرف على احتمالية وجود فروق من عدمه بين الطلاب ذوي المستويات الدرراسية المختلفة (١٤٠٩ , ١٤١٠ , ١٤١١ , ١٤١٢هـ) في تقديرهم للعوامل المؤدية إلى تسرب بعض الطلاب من كلية المعلمين . وجدول رقم ٢٢ يوضح ذلك .

جدول رقم ٢٢ . تحليل التباين للكشف عن الفروق في استجابات أفراد العينة فى محاور استبانة الدراسة باختلاف المستوى الدراسي .

محاور الدراسة	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف القيمة	الدلالة
العوامل التربوية المؤدية للتسرب	بين المجموعات	٣	٣٣٢,٩٢	١١٠,٩٧		
	داخل المجموعات	١٨٢	٩٩٩٢,٩٣	٥٤,٩١	٢,٠٢	غير دالة
العوامل الاجتماعية المؤدية للتسرب	بين المجموعات	٣	٢٠,٥٧	٦,٨٦		
	داخل المجموعات	١٨٢	٢٥٨٢,٠٧	١٤,٢٤	٠,٤٨	غير دالة
العوامل الذاتية المؤدية للتسرب	بين المجموعات	٣	٢٦,٤٩	٨,٨٣		
	داخل المجموعات	١٨١	١٦٧٢,٣٨	٩,٢٤	٠,٩٦	غير دالة
العوامل الاقتصادية المؤدية للتسرب	ببين المجموعات	٣	٣٢,٨١	١٠,٩٤		
	داخل المجموعات	١٨١	٢٣٢٩,٠٠	١٢,٨٧	٠,٨٥	غير دالة
العوامل المكانية المؤدية للتسرب	بين المجموعات	٣	٢٧,٤٧	٩,١٦		
	داخل المجموعات	١٨١	٢١٠١,٩٣	١١,٦١	٠,٧٩	غير دالة
العوامل المؤدية للتسرب مجتمعة	بين المجموعات	٣	٤٩٣,٢٤	١٦٤,٤١		
	داخل المجموعات	١٨٢	٣٧٩٠٨,٦١	٢٠٨,٢٩	٠,٧٩	غير دالة

يتبين من النتائج الموضحة بجدول رقم ٢٢ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الدراسية السالف ذكرها في العوامل المؤدية إلى التسرب من الكلية ، حيث كانت قيم النسبة الفائية غير دالة إحصائياً، وهذا يعني عدم وجود اختلاف في إدراك الطلاب للعوامل المؤدية إلى التسرب من الكلية وفقاً لمتسوياتهم الدراسية ، مما يشير إلى تماثل مرئياتهم حيال تلك العوامل . وهذه النتيجة لا تتفق مـع نتائج دراسة مزعل و هرمز ١٩٨٩م، ودراسة تاركلا ١٩٨٤م.

الجانب السابع من السؤال الثالث : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العوامل المؤدية إلى تسرب بعض طلاب كلية المعلمين بالرياض في ضوءالمعدل التراكمي عند ترك الكلية؟

يبين جدول رقم ٢٣ نتائج تحليل التباين الأحـــــادى للتعرف على الفروق بين المستويات المختلفة في المعدل التراكمى فى استجابات أفراد العينة فى محاور الاستبانة .

وقد تبين من النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المستويات المختلفة من الطلاب في المعدل التراكمي في تقديرهم للعوامل المؤدية للتسرب، وعلى وجه الخصوص العوامل التربوية والاجتماعية وأيضا العوامل الشخصية (الذاتية) بينما كانت الفروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ ، ٠,٠١ في تقديرهم لدور العوامل الاقتصادية والمكانية في حدوث تسرب لبعض الطلاب من كلية المعلمين بالرياض، كما كانت الفروق دالة احصائياً عند مستوى ٠,٠٥ في تقديرهم للعوامل المؤدية للتسرب مجتمعة .

جدول رقم ٢٣ . تحليل التباين للكشف عن الفروق في استجابات أفراد العينة في محاور استبانة الدراسة باختلاف المعدل التراكمي في الكلية .

محاور الدراسة	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	
					القيمة	الدلالة
العوامل التربوية المؤدية للتسرب	بين المجموعات	٣	١٧٧,٠٣	٥٩,٠١		
	داخل المجموعات	١٧٣	٨٧٤٨,٦١	٥٠,٥٧	١,١٧	غير دالة
العوامل الاجتماعية المؤدية للتسرب	بين المجموعات	٣	٨٢,٨٤	٢٧,٦١		
	داخل المجموعات	١٧٣	٢٢٩٤,٨٢	١٣,٢٦	٢,٠٨	غير دالة
العوامل الذاتية المؤدية للتسرب	بين المجموعات	٣	٢٤,٤٠	٨,١٣		
	داخل المجموعات	١٧٢	١٦٠١,٠٣	٩,٣١	٠,٨٧	غير دالة
العوامل الاقتصادية المؤدية للتسرب	بين المجموعات	٣	١٤٤,٧٤	٤٨,٢٥		
	داخل المجموعات	١٧٢	٢٠٦٩,٧٦	١٢,٠٣	٤,٠١	٠,٠١
العوامل المكانية المؤدية للتسرب	بين المجموعات	٣	١٠١,٣١	٣٣,٧٧		
	داخل المجموعات	١٧٢	١٧٦٩,٤٠	١٠,٢٩	٣,٢٨	٠,٠٥
العوامل المؤدية للتسرب مجتمعة	بين المجموعات	٣	١٤٥٢,٩١	٤٨٤,٣٠		
	داخل المجموعات	١٧٣	٣٢٣٠٨,٠٠	١٨٦,٧٥	٢,٥٩	٠,٠٥

وقد تم استخدام اختبار شيفيه لتحديد الفروق بين استجابات الطلاب في العوامل الاقتصادية المؤدية إلي تسرب بعض الطلاب من كلية المعلمين في الرياض باختلاف معدلاتهم التراكمية .

وجدول رقم ٢٤ يوضح ذلك وظهر أن متوسط من حصل على تقدير جيدجداً بلغ

١٧,٨٨ ، فيما كان متوسط من حصل على جيد بلغ ١٥,٨ ، والذين حصلوا على تقدير مقبول بلغ ١٦,٧٥ ، والذين حصلوا على تقدير راسب بلغ ١٤,٦٩ . وجدول رقم ٢٤ يوضح وجود فروق بين المجموعة الأولى والرابعة (جيد جداً، راسب)، ويفسر الباحثان ذلك بأن الطلاب الحاصلين على تقدير «راسب» فقدوا الأمل في تحسين مستواهم، وبالتالي فهم يتركون الدراسة من أجل الحصول على وظيفة أو الانتقال إلى مؤسسة تعليمية أخرى تناسب قدراتهم. أما الحاصلون على تقدير «جيدجداً» فهم ربما يشعرون بأن قدراتهم تؤهلهم للالتحاق بكلية أخرى أو وظيفة في القطاع الخاص فهم يتسربون من الكلية من أجل ذلك وهذه النتيجة تتفق جزئيا مع نتائج دراسة حسان ١٩٧٥م، ودراسة ميللر ١٩٩١م، ودراسة ملة ١٤١٥هـ.

جدول رقم ٢٤ . نتيجة اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة بين المتوسطات بشأن الفروق في العوامل الاقتصادية المؤدية للتسرب باختلاف المعدل التراكمي في الكلية.

	المجموعة	المتوسط	١	٢	٣
١	جيد جداً	١٧,٨٨			
٢	جيد	١٥,٨٢			
٣	مقبول	١٦,٧٥			
٤	راسب	١٤,٦٩	*		

* الفروق دالة.

كما تم استخدام اختبار «شفيه» لتحديد الفروق بين المتوسطات في العوامل المكانية المؤدية إلى تسرب بعض الطلاب من كلية المعلمين في الرياض باختلاف معدلاتهم التراكمية.

ومنه يتضح متوسطات الدرجات في العوامل المكانيةالمؤدية للتسرب مقسمة وفقاً للمعدل التراكمي في الكلية وفيه يظهر وجود فروق بين المجموعةالأولى والثالثة (جيدجداً، مقبول). ويفسر الباحثان ذلك، بأن الطالب كلما كان موقع سكنه قريبا من الكلية فإن هذا يساعد على الحضور بانتظام إلى الكلية ومن ثم ارتفاع تحصيل الطالب (معدله التراكمي) والعكس صحيح، فكلما كان موقع سكن الطالب بعيدا عن الكلية أدى إلى تأخره عن

الحضور وعدم انتظامه ومن ثم انخفاض معدله التراكمي مما يؤدى إلى فصله في الكلية. وهذه النتيجة تتفق جزئياً مع نتائج دراسة قولدمان ١٩٨٩م، ودراسة حسان ١٩٧٥م، ودراسة بينه وآخرين ١٩٨٠م، ودراسة باقاور و كابلي ١٩٨٤م. كذلك تم استخدام اختبار «شيفيه» لتحديد مصدر الفروق بين المجموعات في عوامل التسرب مجتمعة.

جدول رقم ٢٥ . متوسطات الدرجات في العوامل المكانية المؤدية للتسرب مقسمة وفقاً للمعدل التراكمي في الكلية.

	المجموعة	المتوسط	١	٢	٣
١	جيد جداً	١٨,٣٨			
٢	جيد	١٦,٨٥			
٣	مقبول	١٦,٥٦	*		
٤	راسب	١٧,٤١			

* الفروق دالة.

يتبين من جدول رقم ٢٦ أن متوسط استجابات من حصل على تقدير (جيد جداً) على استبانة الدراسة بلغ١١٨,٨١، فيما كان متوسط من حصل على تقدير جيد ١١١,٦٨، والذين حصلوا على تقدير مقبول١١٦,٥٢، والذين حصلوا على تقدير راسب ١١٣,٨٣ . ويتضح أن الفرق أكبر ما يكون بين المجموعة الأولى والثانية وبين الأولي والرابعة، وتفسر تلك النتيجة بأن نظرة الطلاب المتوفقين (الحاصلين على تقدير جيد جدا) للعوامل المؤدية للتسرب كانت أكثر موضوعية بمقارنتها بالنسبة للراسبين، وذلك لأسباب قد ترجع إلى إعزاءاتهم لعوامل أخرى خارجة عن تلك العوامل.

جدول رقم ٢٦. متوسطات الدرجات في العوامل المؤدية للتسرب مجتمعة وفقاً للمعدل التراكمي في الكلية

	المجموعة	المتوسط	١	٢	٣
١	جيد جداً	١١٨,٨١			
٢	جيد	١١١,٦٨	*		
٣	مقبول	١١٦,٥٢			
٤	راسب	١١٣,٨٣	*		

* الفروق دالة.

الجانب الثامن من السؤال الثالث : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العوامل المؤدية إلى تسرب بعض الطلاب من كلية المعلمين بالرياض تعزى إلى اعمار الملتحقين بها؟

ولتحديد الفروق بين العوامل المؤديةإلى تسرب الطلاب من كليةالمعلمين بالرياض وبين اختلاف أعمارالمقبولين بها تم استخدام أسلوب تحليل التباين، وجدول رقم ٢٧ يوضح وجود فروق ذات دلالةإحصائية بين مجموعات الطلاب وفقاً لاعمارهم (أكثر من ١٥ سنة، أكثر من ٢٠ سنة، أكثر من ٢٥ سنة، أكثر من ٣٠ سنة) فى العوامل التربويةوالعوامل الاقتصادية وفقاً لاعمارهم، بينما كانت الفروق في المحاور الأخرى من الاستبانة غير دالةإحصائياً.

وقد تم استخدام اختبار «شيفيه» للمقارنات المتعددة فى المتوسطات للتعرف على اتجاه الفروق في العوامل التربوية.

جدول رقم ٢٧ . تحليل التباين للكشف عن الفروق في استجابات أفراد العينة في محاور استبانة الدراسة باختلاف أعمار الطلاب.

محاور الدراسة	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف القيمة	قيمة ف الدلالة
العوامل التربوية المؤدية للتسرب	بين المجموعات	٣	٤٣٦,١٨	١٤٥,٣٩		
	داخل المجموعات	١٨٣	١٠١٠١,٥٠	٥٥,٢٠	٢,٦٣	٠,٠٥
العوامل الاجتماعية المؤدية للتسرب	بين المجموعات	٣	٩٤,٥٢	٣١,٥١		
	داخل المجموعات	١٨٣	٢٥٤٤,١٩	١٣,٩٠	٢,٢٧	غيردالة
العوامل الذاتية المؤدية للتسرب	بين المجموعات	٣	١٩,٤٣	٦,٤٨		
	داخل المجموعات	١٨٢	١٦٧٥,٣١	٩,٢١	٠,٧٠	غيردالة
العوامل الاقتصادية المؤدية للتسرب	بين المجموعات	٣	١٣٧,٦٣	٤٥,٨٨		
	داخل المجموعات	١٨٢	٢٢٢٢,١٥	١٢,٢١	٣,٧٦	٠,٠١
العوامل المكانية المؤدية للتسرب	بين المجموعات	٣	٣٧,٦١	١٢,٥٤		
	داخل المجموعات	١٨٢	٢١٠٢,٩٥	١١,٥٥	١,٠٩	غيردالة
العوامل المؤدية للتسرب مجتمعة	بين المجموعات	٣	٢٧٤,٧٩	٩١,٦٠		
	داخل المجموعات	١٨٣	٣٨٦٣٢,٦٦	٢١١,١١	٠,٤٣	غيردالة

ويوضح جدول رقم ٢٨ متوسطات درجات الطلاب في العوامل التربوية المؤدية للتسرب مقسمة وفقاً لأعمارهم. يتضح من هذا الجدول وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات تقديرات المجموعتين الثانية والثالثة، بمعنى أن الملتحقين بالكلية من الذين أعمارهم تتراوح ما بين ٢٥ و ٣٠ سنة أكثر تقديراً لتلك العوامل مقارنة بزملائهم من ذوي الاعمار التى تتراوح ما بين ٢٠ و ٢٥ سنة. وقد يرجع ذلك إلى أن الطلاب أو الدارسين الأكبر سنا يكون إدراكهم للعوامل التربوية المؤدية للتسرب أكثر من قرنائهم الأصغر سنا، وهذه النتيجة لا تتفق مع نتائج دراسة جنيتو - لاي ١٩٨٢م.

كما تم استخدام اختبار «شيفيه» لتحديد الفروق في العوامل الاقتصادية المؤدية إلى تسرب الطلاب باختلاف أعمارهم. حيث توضح متوسطات الدرجات في العوامل الاقتصادية المؤدية إلى التسرب مقسمة وفقاً لأعمار الملتحقين بها، من الجدول أدناه أن الذين أعمارهم من ١٥ إلى ٢٠ سنة أكثر تسرباً مقارنة بزملائهم ممن أعمارهم تتراوح ما بين ٢٥-٣٠ سنة، وهذه النتيجة لا تتفق جزئياً مع نتائج دراسة جنيتو، لاى ١٩٨٢م، ودراسة لينبج - بيل وسور ١٩٨٠م. وترجع تلك النتيجة إلى أن الطلاب ذوى الأعمار الصغيرة يكونون فى المستويات الدراسية الدنيا يفضلون البحث عن كسب مالي سريع عن الاستمرار في الدراسة، وبذلك يكون إدراكهم العوامل الاقتصادية واضحا في استجابتهم بالنسبة لقرنائهم ذوي الأعمار الأكبر سنا.

جدول رقم ٢٨. متوسطات الدرجات في العوامل التربوية المؤدية للتسرب مقسمة وفقاً لسن الطالب.

	المجموعة	المتوسط	١	٢	٣
١	أكثر من ١٥-٢٠ وأقل من سنة	٤٧,٥٥			
٢	أكثر من ٢٠-٢٥ وأقل من سنة	٤٦,٨٠			
٣	أكثر من ٢٥-٣٠ وأقل من سنة	٥٠,٥٠		*	
٤	أكثر من ٣٠ سنة	٤٩,٩٣			

* الفروق دالة

جدول رقم ٢٩ . نتائج اختبار «شيفيه» للمقارنات المتعددة فى متوسطات تقديرات الطلاب بشأن الفروق في العوامل الاقتصادية المؤدية للتسرب باختلاف عمر الطالب .

	المجموعة	المتوسط	١	٢	٣
١	١٥-٢٠ سنة	١٧,٦٥			
٢	٢٠-٢٥ سنة	١٦,٤٣			
٣	٢٥-٣٠ سنة	١٤,٨٢	*		
٤	أكثر من ٣٠ سنة	١٤,٨٧			

* الفروق دالة

التوصيات والاقتراحات

فى ضوء نتائج هذه الدراسة يوصى الباحثان بما يلي :

١ - إيجاد برامج توعية لخريجى المرحلة الثانوية بالدور الذي تقوم به كليات المعلمين ، وذلك عن طريق تنظيم زيارات ميدانية لطلاب المرحلة الثانوية من أجل إعطائهم المعلومات المناسبة ، وذلك لمساعدتهم على اتخاذ القرار المناسب قبل التحاقهم بالدراسة في هذه الكليات ، مما يؤدي إلى الحد من عمليات التسرب .

٢ - ضرورة إعادة النظر في شروط القبول المطبقة حالياً في كليات المعلمين ، والاهتمام بالمقابلة الشخصية لما لها من دور في نجاح المعلم في عمله ، وألا تقتصر فقط على التأكيد من خلو المتقدم من العيوب الخلقية كما يجب زيادة الاهتمام باختبار القدرات وتطويره من قبل الأقسام العلمية في الكليات ، وذلك لتمحيص المتقدمين واختيار الشخص المناسب في التخصص المناسب ، وذلك لتقليل فرص تسربهم بعد قبولهم للدراسة .

٣ - إنشاء مركز تنسيق للقبول لجميع مؤسسات التعليم العالي تحت إشراف وزارة التعليم العالي ، وذلك لمنع الازدواجية ، وتوحيد مواعيد اختبارات القبول ، حتى لا يتم قبول الطلاب في أكثر من مكان ، وبالتالي ضياع الفرص على المتقدمين لاختيار المؤسسة المناسبة ، مما يؤدي إلى الحد من التسرب الذي تعاني منه معظم مؤسسات التعليم العالي في المملكة .

٤ - اتخاذ الإجراءات اللازمة لتعريف الطلاب المقبولين حديثاً بأنظمة كليات

المعلمين الإدارية والأكاديمية، وخاصة ما يتعلق بتعليمات التسجيل، والحذف والإضافة، وطرق تقويم الطلاب، وخطوات تغيير التخصص، وتأجيل الدراســـــة، وإجراءات التحويل إلى كليات أخرى، والغياب والحرمان، والفصل الاكاديمي . . . إلخ، والعمل على أن يكون دليل الكلية يحوى هذه المعلومات والتأكد من حصول الطلاب الجدد عليه.

٥ - تطوير الإشراف الأكاديمي في كليات المعلمين، واختيار العناصر المناسبة من أعضاء هيئة التدريس فيها للقيام بذلك، كما يجب إلزام المرشدين الدراسين، بوضع خطة دقيقة وفعّالة لمتابعة أوضاع الطلاب الأكاديمية وتبديد مخاوفهم من الفشل الدراسي. كما يجب على المرشدين الواجود في الساعات المكتبية لتمكن الطلاب من مقابلتهم عند الحاجة لمساعدتهم على حل مشاكلهم والعمل على دراسة ما يحتاجه الطلبة وتحقيقها ما أمكن من أجل كسب رضاهم وثقتهم، وزيادة الدافعية للدراسة لديهم، مما يقلّل من فرص تسربهم من هذه الكليات.

٦ - ضرورة تمتع أعضاء هيئة التدريس في كليات المعلمين بالرضا الوظيفي حتى يتمكنوا من أداء عملهم على الوجه المطلوب وتقديم الخدمات المناسبة لطلابهم ومعاملتهم معاملة جيدة، مما يؤدي إلى تبديد الغربة بين الطرفين، وهذا سوف يؤدي إلى توفير مناخ تربوي ملائم، مما يشجع الطلبة على الاستمرار في الدراسة وعدم التسرب.

ولبروز تأثير العوامل التربوية، والذاتية، والاجتماعية، والاقتصادية، والمكانية على قرارات انسحاب أفراد الدراسة، يجب أن تعمل كليات المعلمين على تهيئة البيئة التربوية المناسبة، التي تساعد الطلاب على تحقيق طموحاتهم وآمالهم عن طريق دعم المكتبات بالمجلات والدوريات الحديثة، والمطاعم المناسبة، والمنشآت الرياضية، التي تمكن الطلاب من النمو المهني والشخصي السليم ويساعدهم على تنمية قدراتهم على التفكير المبدع بدلاً من التركيز على حفظ المعلومات واسترجاعها وذلك عن طريق إجراء الدراسات والبحوث وإتقان أساليب التعليم الذاتي.

٧ - يوصي الباحثان بالاهتمام بالجانب الاجتماعي في كليات المعلمين وذلك عن طريق توفير البرامج الترويحية والثقافية المناسبة، ودعمها بالإمكانيات المادية والمعنوية، كما أن توفير سكن مناسب للطلاب في هذه الكليات سوف يساعد على استقرار الطلاب نفسياً ومن ثم مساعدتهم على الاستمرار في الدراسة وعدم التسرب.

٨ - يوصي الباحثان كليات المعلمين بالاشتراك مع مؤسسات إعداد معلم التعليم العام في المملكة مثل كليات التربية التابعة لجامعات المملكة، وكليات التربية التابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات لبناء استراتيجية موحده لإعداد المعلم وإبراز دوره وأهمية مهنة التعليم في تربية ناشئ الأمة، وهذا سوف يساعد في استقطاب الكفاءات المميزة للعمل في ميدان التربية والتعليم، وبالتالي الإقلال من تسرب الطلاب من هذه المؤسسات.

واقترح الباحثان التعرف على نوعية المشاكل التربوية، والاجتماعية، والذاتية، والاقتصادية، والمكانية وخاصة ما يتعلق منها بتسرب الطلاب من كليات المعلمين في المملكة، وبالتالي مساعدة هذه الكليات ووزارة المعارف على اتخاذ اللازم للقضاء على هذه المشاكل، وتحسين ظروفهم أثناء الدراسة، مما يؤدى إلى تكثيف الجهود من أجل تحسين لأوضاع التعليمية والاجتماعية فيها.

ويقترح الباحثان تنفيذ برنامج التقويم الذاتي في كليات المعلمين الذي أعده مكتب التربية العربي لدول الخليج العربية وأقره وزراء التربية والتعليم في الدول الخليجية في مؤتمرهم الفكري الثالث، لأنه خير وسيلة تؤدى إلى تطوير الخدمات الجامعية في هذه الكليات وبالتالي الحد من تسرب الطلاب منها.

كما يقترح الباحثان إجراء الدراسة على مؤسسات إعداد المعلم الأخرى لمعرفة الكفاءة الداخلية فيها والعوامل التي تؤدي إلى تسرب الطلاب من وجهه نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس فيها.

المراجــع

[١] السنبل، عبدالعزيز، ومصطفى متولى، ومحمد شحات الخطيب، ونور الدين محمد عبدالجواد. *نظام التعليم في المملكةالعربيةالسعودية*. الرياض: مكتبة الخريجي، ١٤٠٩هـ/ ١٩٨٩م.

[٢] وزارة التخطيط. *خطة التنمية الخامسة*، ١٩٩٠- ١٩٩٥م. الرياض: مطابع وزارة التخطيط، المملكة العربية السعودية.

[٣] عبدالقادر، علي عبدالعزيز. «عوامل الإهدار في التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية.» *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، ع ٢٨ (يناير١٩٩٣م).

[٤] المنيع، محمد عبدالله. «القرارات السامية والأدوار المرتقبة لمديرى الجامعات.» جريدة *الرياض*، ع ٩٩٠٧، س ٣٢، الأربعاء ١٣ ربيع الأول ١٤١٦هـ.

[٥] الصائغ، محمد حسن. *التقرير الوثائقي لكلية المعلمين بالرياض*، من عام ١٣٩٤ -١٤١٣هـ.

ط١ . الرياض: مطابع دار طيبة، ١٤١٤هـ.
[٦] جامعة الملك سعود . «التعليم العالي في المملكة العربية السعودية بين الواقع والتطلعات.» تقرير اللقاء السنوى الرابع للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، تقرير غير منشور، في الفترة من ١٦ - ١٩/ ١١/ ١٤١٢هـ، التقرير الختامي والتوصيات، ص ٦ .

[٧] Kendall, W.L. *Statistics of Education in Devoloping Countries.* Paris: Unesco, 1968.

[٨] الحبيب، مصدق جميل . *التعليم والتنمية الاقتصادية* . بغداد: دار الرشيد للنشر، ١٩٨١م.

[٩] Farine, Avigdor. "Demographic Analysis Social Accounting : A Follow-up on the Withdrawals from Quebec Colleges." Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association, New Orleans, 1973.

[١٠] Parker, Doris. *Follow-up Study, Students not Completing Degree Requirements at Indiana Vocational Technical College.* Washington, D. C.: Bureau of Occupational and Adult Education, 1978 .

[١١] Lenning, O.T., K.Saver, and P.E.Beal. *Student Retention Strategies.* AAHE-ERIC/Higher . Education Research Report No. 8. Washington, D.C.: American Association for Higher Education, 1980.

[١٢] Jeanotte, Leight D. " A Study of the Contribution Factors Relating to Why American Indian Students Dropout of or Graduate from Education Programs of the University of North Dakota." Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York, March, 1982.

[١٣] Bean, J.P., and B.S. Metzner. "A Conceptual Mode of Non-Traditional Undergraduate Student Attrition." *Review of Educational Research,* 55 (1980), 485-540.

[١٤] Terkla, Dawn-Geronimo. "Does Financial Aid Enhance Undergraduate Persistence." Paper presented at a joint meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA, October, 1984.

[١٥] Greendorfer, Susan. "The Drop-out Phenomenon: Sociological Perspectives." Paper presented at the American Alliance for Health, Physical Education. Cincinnati, OH, April, 1986.

[١٦] Noel, L. "Reducing the Drop-out Rate." In L. Noel, ed., *New Directions for Student Services: Reducing the Drop-out Rate.* San Francisco: Jossey-Bass, 1978.

[١٧] Hollins, Carol S. " Drop Out: A Study of Students, Attrition at John Tyler Community College." Winter Quarter, 1987 to Spring Quarter 1987, v.s. Virgina, 1987 (ERIC Document Reproduction Service, No. ED 260745).

[١٨] Goldman Bert, A." Graduation and Attrition Rates: A Closer Look at Influence." *Journal*

of the Freshman Year Experience, 1 (1989), 65-77.

[١٩] Metzner, Barbara S."Perceived Quality of Academic Advising; The Effect on Freshman Attrition." *American Education Research Journal,* 26, No. 3 (1989) , 422-42.

[٢٠] Whiston, Sue. "A Campus Ecological Approach to Student Retention Attrition." *NASPA Journal,* 26, No. 3 (1989), 87-92

[٢١] Johnes, Jill. " Determinants of Students Wastage in Higher Education." *Studies in Higher Education,* 15, No. 1 (1990), 87-99.

[٢٢] Miller. Robert J. "Persistence in Higher Education. A Review of the Literature for Continuing Education." *Journal of Continuing Higher Education,* 39, No. 1 (1991), 19-22.

[٢٣] Sailes, Gary A. *An Investigation of Black Student Attrition at Indiana University.* Report Research Indiana, 1990 (ERIC Document Reproduction Service No. ED 352866).

[٢٤] Ogletree, Earl J. "Analysis of the Attrition (Non-Retention) of Chicago Urban University." *Journal of Teacher Education,* 1993 (ERIC Document Reproduction Service No. ED 338747).

[٢٥] حسان، حسن محمد. «الفاقد الكمي وعوامله في التعليم الجامعي المصري، دراسة ميدانية.» رسالةدكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية التربية، قسم أصول التربية، ١٩٧٥م.

[٢٦] مزعل، جمال، وصباح هرمز. «الإهدار في التعليم بجامعة الموصل.» *مجلة التربية والعلم*، ٨٤، (١٩٨٩م)، ٢٥٣ - ٣٨٤.

[٢٧] باقادر، أبوبكر أحمد، ورضا علي كابلي. *دراسة أسباب وعوامل فصل الطلاب بجامعة الملك عبدالعزيز*. جدة: جامعة الملك عبدالعزيز، ١٩٨٤م.

[٢٨] المنيع، محمد عبدالله. «الفاقد التعليمي في جامعة الملك سعود خلال عشر سنوات في الفترة من ١٩٧٦ - ١٩٨٥م.» *المجلة العربية لبحوث التعليم العالي*، ع ١٠ (ديسمبر، ١٩٨٩م).

[٢٩] القرني، علي سعد. *العوامل المؤدية إلى تخلف بعض طلاب جامعة الملك سعود عن التخرج في المدة المحددة*. الرياض: مركز البحوث التربوية، كليةالتربية، جامعة الملك سعود، ١٤١٤هـ.

[٣٠] العبدالله، منيره محمد. «الهدر التربوي لنظام الانتساب بجامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية.» رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤١٤هـ.

[٣١] ملة، سعيد تركي. «تسرب الطلاب من الكليات التقنية المتوسطة بالمملكة العربية السعودية - دراسة ميدانية، خلال العام الدراسي ١٤١١هـ.» *رسالة العلوم التربوية والنفسية*، ع ٤ (أكتوبر ١٩٩٤م)، ٧٥-١١٦.

[٣٢] عبدالجواد، نور الدين، وعبدالعزيز محمد العقيلي، وعبدالحميد صفوت إبراهيم، وعبدالرحمن إبراهيم الشاعر، ومحمد سليمان المشيقح. «الهدر الأكاديمي في جامعة الملك سعود، أسبابه النفسية والاجتماعية.» بحث غير منشور.

Factors Leading to Student Drop-out at the Teachers College in Riyadh

Hamdon Ahmed Al-Ghamdi and Abdullah Moghrom Al-Ghamdi

Assistant Professors, Department of Psychology and Education, Teacher's College, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The aim of the study was to find out the factors affecting student drop-out at the Teachers College in Riyadh. To achieve this aim, a questionnaire was developed. Forty-three items were included to cover factors expected to influence student drop-out . Proper ways of calculating the validity and reliability of the questionnaire were used. The questionnaire was then administered to a representative sample of full-time and part-time students taken form those drop-outs, (N = 189). The statistical analysis of the data has shown the following results. Factors that seemed to have affected student drop-out were educational, social, psychological, economical, and environmental. Also significant relationships and differences were noticed between some demographic variables and factors influencing drop-outs. In the light of these findings, the researchers made some recommendations and suggestions.

مجلة جامعة الملك سعود، م٩، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٢٧٧-٣١٤ (١٤١٧هـ/ ١٩٩٧م).

الرضا الوظيفي لدى معلمي المواد الاجتماعية في المدارس المتوسطه بمدينة الرياض و علاقته ببعض المتغيرات

عبدالله بن ابراهيم العجاجي

أستاذ مساعد، قسم المناهج و طرق التدريس، كلية التربية،

جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة للتعرف على الرضا الوظيفي لدى معلمي المواد الاجتماعية السعوديين بالمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض. كما هدفت الدراسة للتعرف على مدى اختلاف الرضا عن العمل باختلاف (العمر، والخبرة، والتخصص . . . إلخ) لدى المعلمين (عينة الدراسة). و قد تم إعداد أداة لقياس الرضا الوظيفي لدى هؤلاء المعلمين. وقد تم التأكد من صدق الأداة وثباتها.

يتكون مجتمع الدراسة من معلمي المواد الاجتماعية في المدارس المتوسطة بمدينة الرياض السعودية، و قد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية. وبلغ عدد المدارس التي اختيرت كعينة للدراسة ٣٨ مدرسة يعمل بها تمثل ما نسبته ٢٨٪ من مدارس الرياض الحكومية المتوسطة. وقد بلغ عدد المعلمين المشاركين في هذه الدراسة ١١٤ معلمًا تم تسليمهم أداة الدراسة، أعاد منهم ١٠٥ معلمين (أو ٩٢٪ من العينة) الاستبانة صالحة للتحليل من أصل ٤٠٠ معلم يمثلون مجتمع الدراسة، أي أن عينة الدراسة بلغت ٢٦٪ من معلمي المواد الاجتماعية الذين يعملون في المدارس الحكومية بمدينة الرياض في العام ١٤١٦هـ.

أوضحت نتائج الدراسة أن ما نسبته ٧٤٪ من أفراد عينة الدراسة راضون عن مهنتهم. لكن نتائج الدراسة أظهرت عدم رضا المعلمين عن أسلوب وزارة المعارف في إيجاد الحوافز للمعلم، ولا كمية الحوافز المادية و المعنوية التي تقدم لهم. كما أشارت نتائج تحليل التباين Anova و اختبار (ت) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط إجابات المعلمين لمقياس الرضا ومتغيرات الخبرة و العمر والتخصص و الدبلوم. في حين وجدت فروق دالة إحصائيًا بالنسبة للدرجة العلمية لصالح المعلمين حملة بكالوريوس التربية عند مقارنتها بدرجة بكالوريوس الآداب التي يحملها بعض المعلمين. كما وجدت فروق دالة إحصائيًا بالنسبة لمتغير الجامعة التي تخرج منها المعلمون لصالح خريجي جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميه مقارنة مع أقرانهم خريجي جامعة الملك سعود.

المقدمـــة

الرضا من الصفات التي فُطر الإنسان على حبها و الميل إليها . و الرضا الوظيفي هو أحد أنواع الرضا الذي يسعى الإنسان الموظف إلى تحقيقه و الوصول إليه. و الرضا الوظيفي «هو حالة ذهنية تنتج من خلال تأثير جميع ما يواجهه الموظف. كما أنها عبارة عن مجموع المؤثرات التي تتركها الإدارة العامة على الفرد، والتي تؤدي إلى تحسن وضع (الموظف)» [١ ، ص ١٣١]. و ينبع الاهتمام بالرضا الوظيفي من الاعتقاد بأن « ارتفاع درجة الرضا الوظيفي سيؤدي إلى زيادة الإنتاج لدى الموظف» [٢، ص ١]. و مصطلح « الرضا الوظيفي» ليس جديدًا في مجال سوق العمل، كما أنه ليس جديدًا في المجال التربوي والنفسي، إذ يشير العديلي إلى أن علماء النفس سبق لهم دراسة الرضا عن العمل منذ عام ١٩٣٠م تقريبًا [٣، ص ١٥]. ويشير المنصوري إلى أن أغلب الباحثين « في موضوع الرضا الوظيفي (درجوا) على عدم التفريق الدقيق بين الرضا عن العمل job satisfaction والروح المعنوية نحو العمل job morale أو الاتجاه نحو العمل job attitude . غير أن المنصوري يبين أن هناك محطة نفسية تفصل بين الرضا عن العمل و الروح المعنوية إذ يمكن أن يكون الموظف ذا روح معنوية عالية من خلال تعاونه مع زملائه بالمؤسسة التي يعمل بها رغم عدم رضاه عن عمله. و العكس كذلك ممكن الحدوث حيث ربما يكون الموظف راضيًا عن عمله غير أن روحه المعنوية غير عالية بسبب مؤثرات نفسية أو اجتماعية ليست بالضرورة ذات علاقة بميدان العمل [٤ ، ص٣١].

وتؤكد بعض الدراسات أن أغلب من كتبوا في ميدان الرضا الوظيفي يميزون بين الرضا الوظيفي job satisfaction و بين المعنوياتو morale (يقصد معنويات الموظف)، فيوضح أن المعنويات يقصد بها انتماء الموظف في حالة من الرفاهية الجماعية، في حين يعني الرضا الوظيفي رد الفعل العاطفي نحوعمل معين [٢، ص ٩] . كما تشير تلك الدراسات إلى أنه لا توجد طريقة مثلى لقياس الرضاالوظيفي، وإن أفضل مقاييس الرضا يعتمد على المتغير الذي ينتمي إليه الرضا، حيث تشير الدراسات الخاصة بنظريات الرضا

الوظيفي إلى أن هذه النظريات تقسم إلى ثلاثة أقسام رئيسه :

القسم الأول : يتعلق بنظريات المحتوى، و تهتم بالعوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي فيما يتعلق بالاحتياجات و القيم أو التوقعات الهامة للعاملين، والتي تساعد في تحديد درجة الرضا الوظيفي لديهم . و أهم هذه النظريات هي :

أ - نظرية ماسلو Maslow للاحتياجات : و هي أشهر هذه النظريات، وتُعْنَى بتهيئة احتياجات الفرد . وتقسم هذه الاحتياجات إلى احتياجات دنيا، و احتياجات عليا . والاحتياجات هي :

١) الحاجات الطبيعية

٢) الحاجات الأمنية

٣) الحاجة للانتماء (الاجتماعية)

٤) الحاجة للاحترام أو المنزلة الاجتماعية

٥) الحاجة لتحقيق الذات .

وبالنسبة لوضع العامل في عمله، تتوقع هذه النظرية انه لا يتم الرضا حتى يتم اشباع الحاجات الدنيا والخاصة بالأمن والأجر الذي يتقاضاه الموظف (المرتب) . وتشير بعض أدبيات الرضا الوظيفي إلى أن «ماسلو Maslow لم يستخدم نظريته في مجال الرضا الوظيفي، لكن هناك عددًا من المنظرين هم الذين فعلوا ذلك » [٢، ص ١٠] . وتشير الدلائل المتوافرة حول نظرية ماسلو وعلاقتها بالرضا الوظيفي أن الرضا يتأثر بالمستوى الوظيفي للموظف ، «فأولئك العاملون الذين يكونون في مستوى وظيفي متدن غالبًا ما تؤثر فيهم الاحتياجات التي صنفها ماسلو على أنها دنيا (كمقدار الراتب، والأمن)، في حين أن أولئك العاملين الذين يتولون الوظائف العليا والذين تم إشباع حاجاتهم الدنيا، هؤلاء ينظرون إلى إشباع الحاجات الأعلى درجة [٢، ص ص ١٠ -١١] . ويُشار إلى أن الحاجات الثلاث الأولى (الحاجات الفسيولوجية و الحاجة للامن والحاجة للانتماء) تصنّف على أنها حاجات دنيا ، في حين تصنّف الحاجتان الأخريان على أنهما حاجات عليا [٥، ص ص ٦-٧] .

ب - نظرية هيرزبرج Herzberg ذات العاملين (المتغيرين) : و ترتبط هذه النظرية بنظرية ماسلو للاحتياجات . و يحدد هيرزبرج في هذه النظرية مجموعتين من العوامل

المؤثرة في الرضا الوظيفي :

- المجموعة الأولى : عوامل مساعدة في حال وجودها في مجال العمل تؤدي إلى الرضا، ولكن في حال عدم وجودها لا يؤدي ذلك إلى عدم الرضا . من أمثلة هذه العوامل : الإنجاز، و التقدير، ووجود ميل حقيقي جوهري للعمل ذاته (و تعادل الاحتياجات ذات المستويات العليا كما حددها ماسلو) .

- المجموعة الثانية : العوامل الصحية، وهي العوامل التي حينما تكون غير ملائمة فإنها تؤدي إلى عدم الرضا الوظيفي، ولكنها حينما تكون ملائمة لا تؤدي إلى الرضا الوظيفي . ومن أمثلة هذه العوامل : المرتب، والأمن، و الأوضاع الفيزيائية في بيئة العمل . و تعادل هذه العوامل الاحتياجات الدنيا في سلم ماسلو للاحتياجات [٢، ص ص ٩ - ١١] .

القسم الثاني : يُعنى بالنظريات الخاصة بالعملياتprocess theories التي تؤدي إلى وجود تفاعل بين المتغيرات التالية : (التوقع expectation، و الحاجات و القيم needs and values) و بين خصائص العمل للوصول إلى الرضا الوظيفي . و ترى نظريات هذا الاتجاه أن الرضا الوظيفي ينطلق ليس فقط من طبيعة العمل و لكن من خلال الاحتياجات والقيم و التوقعات التي لها علاقة بالوظيفة . فعلى سبيل المثال : يملك بعض العاملين حاجة أشد من غيرهم للإنجاز . لذا يرتبط رضا العامل منهم عن العمل بدرجة الإ[illegible] بدرجة العائد المادي (قيمة الأجر) الذي يحصل عليه الموظف . و تقسّم هذه النظرية إلى ثلاثة مستويات : الأول ينظر للعلاقة بين توقعات الموظف مقارنة مع ما يقدمه العمل؛ والثاني : يركز على احتياجات الفرد، و الثالث : يهتم بالقيم التي يتحلى بها العامل أو الموظف .

و قد أجملت النظريات المشهورة من نظريات العمليات في نظريتين هما :

أ - نظرية الإنصاف و التوقعات expectation and equity theory : و تتلخص هذه النظرية في أن الموظف يقارن ما يحصل عليه من أجر بما يحصل عليه غيره، فإن كان مساويًا لأجرهم رضي و إن كان أقل منهم لم يرض . و يتمثل عدم الرضا هذا في عدم العناية بما يعمله إضافة لإطالة المدة المخصصة للاستراحة . ومما يدعو للدهشة أن بعض الدراسات تؤكد أن عدم الرضا يحصل أيضاً في حالة زيادة الأجر للموظف أكثر مما يظن أنه يستحق، إذ وجدت بعض الدراسات أن عدم الرضا يتضح في إحساس الموظف بعدم العدل مع

الموظفين الآخرين الذين يظن أن سبب عدم زيادة أجورهم (كما هو الوضع بالنسبة له) يعود إلى خلل في النظام الذي تسير عليه المؤسسة [٢، ص ص ١٨ - ١٩ ؛ ٥، ص ٩].

ب - نظرية الجماعة المرجعية reference group : وتنسب هذه النظرية إلى هولين وبلود Holeen and Blood [٣، ص ١٠] وترتبط بالنظرية السابقة من حيث إن الموظف يسعى لتحديد المجموعة التي ينتمي إليها، وذلك كخطوة أولى كي يقرر ماإذا كان يتم معاملته بمساواة مع غيره من الموظفين في المؤسسة التي يعمل بها. فقد أظهر بعض المديرين الذين يحملون مؤهلاً جامعيًا عدم الرضا عما يحصلون عليه من أجر. ويعود السبب في ذلك إلى أن هؤلاء المديرين لديهم تصور بالتميز عمن هم دونهم من حيث الدرجة العلمية (مقارنة مع من ليست لديهم شهادة جامعية من المديرين) . ولكن هذه النظرية تترك عددًا من المسائل دون الإجابة عنها، من ضمنها : ماهي المجموعة التي ينتمي إليها الموظف ؟ ما الذي يضبط المجموعة المرجعية؟ ونظرًا للتأثير الذي تتركه الخصائص الشخصية للفرد، فإن هذه النظرية (نظرية الجماعة المرجعية) تتطلب معرفة مفصلة بالخصائص الشخصية للموظف حتى يمكن الاستفادة من هذه النظرية .

القسم الثالث : نظريات تلبيةالحاجات / و القيم (التي يراها الموظف) محققة للمطلوب needs fulfilment theories : ويعرض فروم Froom لنموذجين أو اتجاهين من الاتجاهات التي تعرض نظرية الاحتياجات هما :

أ - نموذج الطرح subtractive model : ويعيد هذا النموذج الرضا الوظيفي إلى التناقض بين الاحتياجات التي يطمح إليها الموظف ومقدار ما يوفره العمل للموظف من هذه الاحتياجات. فكلما زادت درجة التعارض هذه زادت نسبة عدم الرضا الوظيفي، وكلما زادت درجة الانسجام (بين الاحتياجات و ما يتحقق منها) زادت درجة الرضا الوظيفي .

ب - نموذج التضاعف multiplicative model : و يؤكد هذا النموذج أن الاحتياجات تكتسب أهميةً عن طريق مضاعفة تلك الحاجات الممكن إدراكها حسيًا، والتي يمكن توفيرها عن طريق العمل حسب أهمية هذه الاحتياجات للفرد . ولكن هذا النموذج لا يخلو من مشكلة، حيث لا يمكن لهذا النموذج تمييز إلى أي مدى يحتاج انسان إلى شيء، ولا مقدار ما يحتاجه الإنسان من ذلك الشيء [٢، ص ص ١٨ - ٢٧ ؛ ٥، ص ص ١٠ - ١٨] .

مدخل لمشكلة الدراسة

ما من شك في أن هناك علاقة وثيقة بين الرضا الوظيفي job satisfaction ومستوى الإنتاج productivity لدى العامل أو الموظف أو المعلم، لكن هذه العلاقة ليست بالهيئة أو الصورة البسيطة التي يظنها البعض . ذلك أن هناك عوامل أخرى مؤثرة على العامل أو الموظف كما تشير دراسة لولار و بورتر Lolar and Porter من أن الرضا ينتج من خلال تحسن إنتاج العامل مما يؤدي إلى مكافأته على ذلك . و هذا بالتالي يؤدي إلى التوصل إلى الرضا الوظيفي . وغني عن القول أن الرضا لا يحصل من خلال مجرد حصول الموظف على المكافأة ما لم تكن تلك المكافأة مرتبطة بتحسن أدائه أو إنتاجه [١ ، ص ٢٠٥] . والعناصر التي تؤثر في زيادة الرضا الوظيفي لدى الموظف كثيرة ومتنوعة بتنوع بيئة العمل، وأهمها سته هي : كفاية الإشراف المباشر، والرضا عن العمل نفسه، والاندماج مع الزملاء في العمل، وتوفير الفاعلية في التنظيم، وعدالة المكافآت الاقتصادية، والحالة الصحية للفرد . في حين يرى مكي أن عناصر الرضا ستة هي : الرضا عن الوظيفة، و الرضا عن الأجر، والرضا عن فرص النمو و الارتقاء الوظيفي، و الرضا عن أسلوب الاشراف والقيادة، و الرضا عن مجموعة العمل، والرضا عن النواحي الاجتماعية [٦ ، ص ص ٣٤ - ٣٩] . والرضا الوظيفي لدى المعلمين لا يقل أهمية عن غيره من أنواع الرضا الوظيفي، ذلك أن الرضا الوظيفي لدى المعلم له تأثير واضح على أداء الطلاب و الطالبات، فيؤكد أحمد وكمال أنه «كلما كان الفرد (المعلم / المعلمة) راضيًا عن عمله كان ذلك معينًا للطالب دراسيًا» [٧، ص ص ٤٤ - ٤٥] . كما وضحت دراسات أخرى تأثير بعض الاوضاع التي يواجهها المعلم في الفصل كحجم الفصل (من حيث عدد الطلاب في الفصل)، وكذلك قلة الوسائل التعليمية المعينه . اتضح أن لهاتأثير على درجة الرضا الوظيفي لدى المعلمين [٨، ص ص ٣٦١ -٣٧١] .

مشكلة الدراسة

الرضا عن العمل في مهنة التعليم من أشد أنواع الرضا عن العمل حساسية . ذلك أن المعلمين لهم تأثير كبير في حياة النشء، فالرضا عن العمل في مجال التعليم يؤثر سلبًا

أو إيجابًا على حياة المعلمين، و بالتالي يؤثر في «كيان المجتمع و يصيب قيمه و أهدافه في ماضيه وحاضره و مستقبله» [٤ ، ص ٥٩]. و تهتم كثير من دول العالم بالمعلم، وتحرص على مكانته العلمية و الأدبية حرصاً من هذه الدول على زيادة رضاه عن مهنته، وذلك لإدراكها لأهمية الرضا الوظيفي في أداء المعلم، فهذه الصين الشعبية تخصص يومًا للمعلم هو العاشر من سبتمبر كل عام للاحتفاء بالمعلم بدءاً من العام ١٩٨٥م . و في العام ١٩٨٦م جرى الاحتفال بتكريم ألف معلم متقدم إضافة للاحتفال بالمدارس المتقدمة (في أدائها وإنجازها). كما أنشئ في الصين صندوق للمعلم لجمع التبرعات لتكريم المعلمين المجيدين رأسماله مائة مليون يوان، تتحمل الدولة ٥٠٪ منه [٩ ، ص ص ٢٢ - ٢٣] . كما تؤكد المنظمات الدولية أهمية المحافظة على حقوق المعلم، فالوثيقة الصادرة عن منظمتي العمل الدولية واليونسكو في العام ١٩٦٦م تؤكد على ضرورة العناية بحقوق المعلم، كما أكدت على هذه الحقوق اللجنة المشكلة لمتابعة وثيقة حقوق المعلم الصادرة عام ١٩٦٨م - ١٩٨٥م. و قد أكدت هذه الوثيقة ما سبق أن أكدت عليه اللجنة في توصياتها، وهو ضرورة تحلي المعلمين «بالقناعة النفسية والمهنية، ويدخل ضمن تلك القناعة (أهمية) احترام الناس للمعلمين ولدورهم المميز في المجتمع و لفرصتهم في مواصلة النمو المهني» [١٠، ص ١٢].

وهناك العديد من المؤثرات في الرضا الوظيفي زيادةً أو نقصًا، منها المرحلة الدراسية التي يدرّس بها المعلم التي كان لها تأثير واضح في رضا المعلم كما أشارت دراسة أحمد، التي أوضحت أن الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الابتدائية أعلى منه لدى معلمي المرحلة الثانوية . كما أن الدراسات التي سبق اجراؤها حول علاقة جنس المعلم أظهرت أن الرضا الوظيفي لدى المعلمات أعلى منه لدى المعلمين [١١ ، ص ص ٣٠٨- ٣٠٩] . هذا في الوقت الذي يصرف فيه المعلم وقتًا في ضبط الصف في المرحلة الابتدائية أكثر مما يصرفه في المرحلة المتوسطة والثانويه كما أشار جودلاد Goodlad [١٢ ، ص ١٠٠] .

ونظرًا لما يمثله الرضا الوظيفي من تأثير على نوعية الإنتاج لدى المعلم، و لما يتركه هذا الرضا على العملية التعليمية من نتائج إيجابية تخدم الطالب و تحسن من أداء المعلم، فإن هذه الدراسة تعنى بالتعرف على الرضا الوظيفي لدى معلمي المواد الاجتماعية السعوديين بمدينة الرياض . كما تعنى بدراسة أثر متغيرات (العمر، والتخصص، والخبرة، والحصول .

على الدبلوم التربوي، و الجامعة التي تخرج منها المعلم، و الدرجة العلمية) على الرضا الوظيفي لدى معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. وللوصول إلى نتيجة واضحة فيما يتعلق بمشكلة الدراسة فإن السؤالين التاليين سوف يتم الإجابة عنهما :

١- ما درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي المواد الاجتماعية السعوديين في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض؟

٢- ما مدى الاختلاف بين معلمي المواد الاجتماعية بالنسبة لرضا كل منهم عن وظيفته مقارنة مع متغيرات (العمر، والخبرة، والدرجة العلمية، والدبلوم التربوي، والجامعة التي تخرج منها المعلم، والتخصص).

أهداف الدراسة وأهميتها

تهدف الدراسة الحالية بصورة رئيسة إلى التعرف على الرضا الوظيفي لدى معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض السعودية وعلاقة ذلك بالخبرة التدريسية لهؤلاء المعلمين، وكذلك بالعمر والدرجة العلمية التي يحملها هؤلاء المعلمون. ولا شك أن التعرف على درجة الرضا الوظيفي لدى هؤلاء المعلمين يساعد في معرفة بعض المشكلات التي قد تكون سببًا في عدم رضا هؤلاء المعلمين عن العمل (ومن ثم السعي لعلاج تلك المشكلات أو تلافيها)، كما يساعد في التعرف على الأمور التي تسبب الرضا لدى المعلمين (ومن ثم العمل على تشجيعها وتعميمها) وذلك لما يمثله الرضا الوظيفي من تأثير على مستوى إنتاجية المعلم [١١، ص ٢٩٦].

ودراسة علاقة الرضا الوظيفي ببعض المتغيرات (المستقلة) يساعد المخططين والقائمين على برامج إعداد المعلمين وتأهيلهم في تحسين مستوى هؤلاء المعلمين، فإذا ما أشارت النتائج مثلاً إلى تأثير التأهيل التربوي على زيادة درجة الرضا الوظيفي أمكن التوصية بضرورة الاهتمام بالتأهيل التربوي للمعلمين (ولو أثناء الخدمة) وذلك حرصاً على زيادة الرضا الوظيفي لدى المعلمين.

فروض الدراسة

في ضوء أهداف الدراسة، والأسئلة التي تحاول الإجابة عنها يمكن صياغة الفروض

التي تسعى الدراسة إلى اختبارها فيما يلي :

١ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الرضا عن العمل لدى معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة المتوسطة ترجع إلى أعمار المعلمين .

٢ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الرضا عن العمل لدى معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة المتوسطة ترجع إلى مدة الخبرة التدريسية .

٣ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الرضا عن العمل لدى معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة المتوسطة ترجع إلى الدرجة العلمية الحاصل عليها المعلمون .

٤ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الرضا عن العمل لدى معلمي المواد الاجتماعية الحاصلين على دبلوم تربوي ، ودرجاته لدى غير الحاصلين عليها .

٥ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الرضا عن العمل لدى معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة المتوسطة ترجع إلى الجامعة التي حصل منها هؤلاء المعلمون على مؤهلاتهم الجامعية .

٦ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الرضا عن العمل لدى معلمي المواد الاجتماعية المتخصصين في التاريخ ودرجاته لدى المتخصصين في الجغرافيا .

حدود الدراسة

١ - اقتصرت هذه الدراسة على عينة من المدارس الحكومية المتوسطة للبنين بمدينة الرياض بالمملكة العربيةالسعودية .

٢ - أجريت الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤١٦/ ١٤١٧هـ الموافق ١٩٩٥/ ١٩٩٦م ، و شارك فيها معلمو المواد الاجتماعية السعوديون فقط .

تعريف المصطلحات

الرضا الوظيفي : يعرفه هانكين Hankin فيقول : « الرضا الوظيفي (أو عدم الرضا الوظيفي) هو حالة ذهنية تنتج من خلال التأثير اليومي الذي ينتج عن كل شيء (يواجهه الموظف في عمله) . إنه (الرضا الوظيفي) يساوي التأثير المحيط بتأثير الإدارة العامة على الفرد» [١ ، ص ١٣١] . و يعرفه لوك Locke بأنه حالة من السعادة تنتج من الثناء

على عمل الموظف أو خبرته [٢ ، ص ٣] . كما يعرف أحمد الرضا عن العمل لدى المعلمين بأنه « شعورهم الذي يبدونه تجاه عملهم بما يتيحه هذا العمل من عائد مادي وفرص للترقي وما يحيط به من ظروف كالعلاقات مع الآخرين ، والإدارة والإشراف ، وما يحظى به من تقدير ومكانة في المجتمع» [١١ ، ص ٢٨٣].

أما التعريف الاجرائي للرضا عن العمل في هذه الدراسة ، فهو الدرجة التي يحصل عليها معلمو الدراسات الاجتماعية الذين يجيبون عن مقياس الرضا عن العمل المستخدم في هذه الدراسة .

الدراسـات السـابقة

دراسة المنصوري ١٩٧٠م

تحاول هذه الدراسة التحقق من مدى رضا معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية ببغداد عن مهنة التعليم ، كما تسعى الدراسة للتعرف على أسباب عدم الرضا لدى هؤلاء المعلمين . و قد شملت عينة الدراسة ٢٥ مدرسة ابتدائية للبنين و ٢٩ مدرسة للبنات ، اختيرت بطريقة عشوائية ، بلغ عدد المشاركين في الإجابة عن أداة الدراسة ٥٨٩ معلمًا و معلمة (٢٨٢ معلمًا ، و ٣٠٧ معلمات) . وقد تكونت أداة الدراسة من مقياس للرضا عن العمل من إعداد الباحث بطريقة الاستفتاء المفتوح . و قد أظهرت النتائج رضًا جيدًا لدى كل من المعلمين والمعلمات (بلغت نسبة الرضا لدى المعلمين حوالي ٥٥٪ من أفراد عينة الدراسة ، في حين بلغت هذه النسبه ٦٨٪ لدى المعلمات) . وفي حين أظهر متغير الجنس فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات لصالح المعلمات لم يظهر أي فروق دالة إحصائيًا لمتغيرات (الحالة الاجتماعية ، ومدة الخدمة) [٤ ، ص ص ١١٩ - ١٢٥ ، ١٦٢ - ١٦٩ ، ٢٥٠ - ٢٥٦) . وتتشابه هذه الدراسة مع الدراسة الحالية من حيث الموضوعات التي احتوتها أداة قياس الرضا الوظيفي ، خاصةً منها ما يتعلق بعلاقة المعلم بإدارة المدرسة ، وكذلك اقتناع المعلم بكفاية المرتب الذي يحصل عليه .

دراسة وسلاندر و أرنزدورف Weslander & Arnsdorf ١٩٨٢م

شملت عينة الدراسة ١٠٤ معلمين من مدينة دلور بولاية بنسلفانيا الأمريكية ، ومن

ولاية ماريلاند . تم الحصول على إجابات المعلمين لمقياس الأداء المهني Vocational Preference Inventory . بعد ذلك تم تقويم المعلمين عن طريق موجهين متخصصين درسوا عددًا من المتغيرات من ضمنها الرضا الوظيفي . وقد أظهرت الدراسة أن معلم الدراسات الاجتماعية المتميز هو : صاحب الخبرة، وصغير السن، ولديه اهتمامات اجتماعية، ومتفهم، وينظر لنفسه على أنه يتميز بقدرات تدريسية عالية، ولديه قدرة على بناء العلاقات، و يفضل النشاطات التي تتطلب التوجيه من الغير والنشاطات الغامضة و الحرة الخالية من القيود النظامية [١٣، ص ص ١ - ٣٠] . وتختلف هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في أنها من الدراسات التي عنيت بدرجة الرضا عن العمل كأحد المتغيرات التي تم التعرف عليها بعد تطبيق مقياس الأداء المهني، أي أن قياس الرضا الوظيفي لم يكن الهدف الرئيس من هذه الدراسة، لكنها تتشابه مع الدراسة الحالية من حيث إنها استهدفت معلمي الدراسات الاجتماعية .

دراسة أحمد ١٤١١هـ/ ١٩٩١م

هدفت هذه الدراسة لمحاولة التعرف على درجة الرضا عن العمل لدى معلمي ومعلمات الرياضيات للمراحل الدراسية الثلاث (الابتدائية و المتوسطة و الثانوية) بدولة قطر . وقد تكونت عينة الدراسة من ٢٠٠ مائتي معلم ومعلمة من معلمي مدارس الدوحة الحكومية، واقتصرت الدراسة على معلمي ومعلمات الرياضيات في تلك المدينة القطرية في مراحل التعليم الثلاث (الابتدائية وعددهم =٧٣ معلمًا ومعلمة؛ والمتوسطة وعددهم = ٦٥ معلمًا ومعلمة، والثانويه وعددهم = ٦٢ معلمًا ومعلمة) . وقد أجريت الدراسة في العام ١٩٩٠م، واستخدم الباحث أداة البحث عبارةً عن استبانة لقياس الرضا الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات للمراحل التعليمية الثلاث . أظهرت نتائج الدراسة أن درجة الرضا لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية أكثر من غيرهم من المعلمين، كما تشير النتائج كذلك إلى أن درجة الرضا الوظيفي لدى المعلمات أعلى منه لدى المعلمين (و هي نتائج تتفق مع نتائج دراسة المنصوري السابقة) . أخيرًا، دلت نتائج الدراسة على أن الخبرة ذات تأثير على درجة الرضا الوظيفي لدى المعلمين لصالح المعلمين ذوي الخبرة الطويلة في مجال التدريس [١١، ص ص ٢٧٨ - ٣٢٥] . وتتشابه هذه الدراسة مع الدراسة الحالية

من حيث الجوانب التي احتوتها أداة قياس الرضا عن العمل . كما تشابه هذه الدراسة من حيث أسلوب قياس الرضا الوظيفي .

دراسة نيفتون Kniveton ١٩٩١م

هذه الدراسة الاستطلاعية أجريت على ١٥٥ معلمًا (منهم ٩٥ معلمةً و٦٠ معلمًا) شاركوا في مدرسة صيفية في نيوفاوندلاند بكندا، واستخدم الباحث أداة هي عبارة عن استبانة تقيس درجة الرضا عن العمل لدى المعلمين والمعلمات المشاركين في تلك المدرسة الصيفية . بلغ معدل العمر للمعلمين والمعلمات المشاركين ٢٩,٣٣ سنة . وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن المعلمين ذوي الرضا الوظيفي المنخفض أوضحوا أنهم أكثر استخدامًا للوسائل التعليمية ، كما أوضحوا أنهم يدرّسون فصولاً دراسية أكبر حجمًا بعكس المعلمين الذين أظهروا رضًا وظيفيًا عاليًا . وتظهر الدراسة كذلك أن الرغبة في زيادة المكافأة (المرتب) لم تكن مطلبًا رئيسًا للمعلمين ذوي الرضا الوظيفي المنخفض لكنها كانت مطلبًا للذين ظهر لديهم رضًا وظيفي عال [١٤ ، ص ص ٣٦١ - ٣٧١] .

دراسة الديحان و البابطين ١٤١١هـ/ ١٩٩١م

استهدفت هذه الدراسة التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض من خلال عدد من المتغيرات ذات العلاقة بالمعلمين . أجريت الدراسة على ١٦ مدرسة ثانوية تضم ٣٤٥ معلمًا من أصل ٢٦ مدرسة ثانوية يعمل بها ٦٠١ معلم في مدينة الرياض في الفصل الدراسي الثاني من عام ١٤٠٦/ ١٤٠٧ هـ . واستخدم الباحثان أداةً للدراسة هي عبارة عن استبانة تقيس درجة الرضا الوظيفي لدى هؤلاء المعلمين . أوضحت النتائج أن متغير الجنسية كان له أثر ذو دلالة إحصائية لصالح المعلمين غير السعوديين . كما ظهر فرقٌ ذو دلالة إحصائية للخبرة في مجال التدريس على الرضا الوظيفي لدى المعلمين عينة الدراسة . بينما لم يظهر أثر ذو دلالة إحصائية لمتغيرات (المؤهل العلمي ، والإعداد التربوي للمعلم ، وكذلك الحالة الاجتماعية للمعلم) على استجابات المعلمين فيما يتعلق بالرضا الوظيفي . كما أظهرت الدراسة أن المتغيرات التي لها دلالة إحصائية (الجنسية ، والخبرة) لها تأثير كذلك على اتجاهات الطلاب نحو التعليم والتعلم [١٥ ، ص ص ٣٠ ،

٣٦ - ٦٣) . وتتشابه هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في الاهتمام بالتعرف على الرضا الوظيفي لدى المعلمين ، وتختلف باختلاف المرحلة الدراسية التي يدرس بها المعلمون .

دراسة أحمد و كمال ١٩٩٣م

عنيت هذه الدراسة بمحاولة التعرف على أثر اتجاهات المعلمات القطريات نحو مناهج المواد الاجتماعية ورضاهن عن العمل على التحصيل الدراسي لدى تلميذاتهن في المرحلة الابتدائية . وتكونت عينة الدراسة من ٤٣ معلمة ، و ٣٥٣٢ تلميذة في الصفين الخامس والسادس الابتدائي . أظهرت نتائج هذه الدراسة أن الطالبات اللاتي يدرّسهن المعلمات ذوات الرضا الوظيفي العالي كان مستوى تحصيلهن الدراسي عاليًا في المواد الاجتماعية [٧، ص ص ١١ - ٤٦] . وتتشابه هذه الدراسة مع الدراسة الحالية من حيث العناية بالتعرف على الرضا الوظيفي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية ، لكنها تختلف من حيث جنس المعلمات وكذلك تأثير اتجاهات المعلمات نحو مناهج المواد الاجتماعية ، وهو متغير لا تتناوله الدراسة الحالية .

دراسة عيسى ١٩٩٤م

أجريت هذه الدراسة على ١٢٤ معلمة رياض أطفال في الكويت لمحاولة التعرف على أثر العون الإرشادي للزميلات على مستوى الرضا الوظيفي . واستخدم الباحث أداةً هي عبارةٌ عن عدة استبانات للتعرف على العون الإرشادي ولقياس الرضا عن العمل . وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط بين الرضا الوظيفي والعون الإرشادي الذي تتلقاه المعلمات من زميلاتهن . كما وجدت علاقة بين الضغوط الوظيفية و الاهتمام الذي تعطيه المعلمات للعقبات ذات الصلة بالمهنة [١٦ ، ص ص ٧٥ - ١١٦] . وتتشابه هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في جانب واحد وهو التعرف على درجة الرضا الوظيفي ، لكن هذه الدراسة تتعرض للعون الإرشادي وأثره على درجة الرضا الوظيفي .

دراسة جوردان Jordan ١٩٩٤م

تكون مجتمع هذه الدراسة من معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة

في مقاطعتين تعليميتين في جنوب شرق الولايات المتحدة الأمريكية . أجريت الدراسة بهدف التعرف على أثر طرق التدريس (التقليدية و غير التقليدية) على الرضا الوظيفي لمعلمي الدراسات الاجتماعية . وقد أظهرت نتائج الدراسة اختلاف الرضا الوظيفي بين هؤلاء المعلمين باختلاف طرق التدريس لصالح المعلمين المتبعين طرق التدريس غير التقليدية حيث أظهر هؤلاء درجة رضًا وظيفي عال [١٧ ، ص ص ٢٧٨٩] . و العلاقة بين هذه الدراسة والدراسة الحالية أن كل منهما يهدّف للتعرف على الرضا الوظيفي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية .

ويمكن اجمال أهم نتائج الدراسات السابقة بعد استعراضها فيما يلي :

١ - لا يوجد دراسة - حسب علم الباحث - تعرض لقياس الرضا الوظيفي لدى معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية مما يعطي هذه الدراسة خصوصية تنفرد بها عن غيرها من الدراسات الخاصة بالرضا الوظيفي .

٢ - أغلب الدراسات السابقة أو جلها استخدمت أسلوبًا منهجيًا لقياس الرضا الوظيفي وهو الاستبانة التي تقيس درجة الرضا الوظيفي .

٣ - تفاوتت نتائج الدراسات السابقة من حيث تأثير متغيرات (الخبرة ، والتأهيل التربوي ، والجنسية) من حيث تأثير هذه المتغيرات على درجة الرضا الوظيفي . .

٤ - تشير أغلب الدراسات السابقة إلى أن الرضا الوظيفي عال لدى المعلمين ، وإن كان المعلمات أظهرن رضًا وظيفيًا أعلى ، ويعيد بعض الباحثين ذلك إلىّ تناسب مهنة التعليم مع طبيعة المرأه [٤ ، ص ص ١٦٧ - ١٦٩] .

٥ - المعلمون المعدون إعدادًا تربويًا ، وكذلك المعلمون الأكثر خبرة يتميزون بدرجة رضًا عالية [١١ ، ص ٣٠٢] .

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمي المواد الاجتماعية في المدارس المتوسطة بمدينة الرياض و عددها = ١٣٧ مدرسة متوسطة يدرّس بها ٤٠٠ معلم حسب إحصائية ١٤١٦ هـ[١٨ ، ص ص ١٦ , ٧١ - ٨٢] . ويبين جدول رقم ١ توزيع هذه المدارس على مراكز الإشراف التربوي في مدينةالرياض .

عينة الدراسـة

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية مع الاستعانة بجدول الأرقام الذي أورده شيفيه Scheafer وآخرون [١٩ ، ص ص ٣٠٨ - ٣١١] . وبناء على تلك العينة تم إرسال ١١٤ استبانةً وزعت على أفراد عينة الدراسة من معلمي المواد الاجتماعـية بالمدارس الحكومـية بمدينة الرياض الذين يبلغ عـددهم في مدارس العينة حوالي ١١٤ معلمًا ، وذلك خلال الفـصـل الدراسـي الثاني للعـام ١٤١٦ / ١٤١٧ هـ الموافق ١٩٩٥ / ١٩٩٦ م . تم إعادة ١٠٥ استبانات صالحة للتحليل ، وتمثل ما نسـبته ٩٢٪ تقريبًا من الاستبانات التي وزعت على معلمي المواد الاجتماعية في مدارس العينة . وهي نسبة مقبولة لإكمال إجراءات البحث . وجـدير بالذكر أن عـدد المدارس التي ضـمتها العـينة بلغ ٣٨ مدرسة متوسطة يدرس بها حوالي ١١٤ معلمًا (أي بمعدل ثلاثة معلمين في كل مدرسة) . وتمثل هذه المدارس ما نسبته = ٢٨٪ تقريبًا من مجموع المدارس المتوسطة بمدينة الرياض ، في حين تمثل عينة المعلمين ما نسبته ٢٨,٥٪ من مجموع المعلمين في مدارس المرحلة المتوسطة الحكومية بمدينة الرياض الذين يبلغ عددهم ٤٠٠ معلم (انظر جدول رقم١) .

جدول رقم ١ . توزيع المدارس الحكومية المتوسطة بين مراكز الاشراف التربوي الخمسة بمدينة الرياض ، وعدد المدارس (عينة الدراسة) في كل مركز و النسب المئوية .

المركز	عدد المدارس		مدارس العينه		
	ت	٪*	ت	٪*	٪**
الغرب	٣٥	٢٥,٥	٥	٤	١٤,٠
الشرق	٢٩	٢١,٠	٨	٥, ٨	٢٨,٠
الشمال	٢٢	١٦,٠	٩	٦,٦	٤١,٠
الجنوب	٢٣	١٧,٠	١٠	٧,٣	٤٣,٥
الوسط	٢٨	٢٠,٥	٦	٤,٤	٢١,٥
المجموع	١٣٧	١٠٠,٠	٣٨	٢٨,١	—

* النسبة المئوية لعدد المدارس التي يضمها المركز مقارنةً بالمجموع الكلي للمدارس بمدينة الرياض (١٣٧ مدرسة متوسطة) .

** النسبة المئوية لمدارس العينة مقارنة بعدد المدارس في المركز التربوي الذي توجد به المدرسة .

ويبين جدول رقم ٢ توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات العمر (متوسط العمر للعينة = ٣٥ سنة)، و سنوات الخبرة والدرجة العلمية و الجامعة التي درس بها المعلم والتخصص ونسبة الحاصلين على دبلوم تربوي كذلك . و تجدر بالإشارة أن خريجي التربية (٧٥٪) من أفراد عينة الدراسة ليسوا ملزمين بدراسة الدبلوم، و هذا يفسر العدد القليل للحاصلين على الدبلوم التربوي .

جدول رقم ٢ . توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الرئيسة (العمر، وسنوات الخبرة، و الدرجة العلمية . . . إلخ).

	المتغير	تكرار	٪
	أقل من ٣٠ سنه	٢٧	٢٥,٧
العمر	٣٠ - ٤٠ سنه	٧١	٦٧,٦
	أكثر من ٤٠ سنه	٧	٦,٧
	المجموع	١٠٥	١٠٠,٠٠
سنوات	١ - ٥ سنوات	٣٣	٣١,٤
الخبرة	٦ - ١٠سنوات	٤٢	٤٠,٠
	١١ - ١٥ سنة	٢١	٢٠,٠
	أكثر من ١٥ سنه	٩	٨,٦
	المجموع	١٠٥	١٠٠,٠٠
الدرجة	بكالوريوس التربية	٧٩	٧٥,٢
العلميه	بكالوريوس الآداب	١٩	١٨,١
	أخرى	٧	٦,٧
	المجموع	١٠٥	١٠٠,٠٠
	نعم	٩	٨,٦
	لا	٨٨	٨٣,٨
الدبلوم	غير محدد	٨	٧,٦
	المجموع	١٠٥	١٠٠,٠٠
	الملك سعود	٦٩	٦٥,٧
الجامعه	الإمام	٣١	٢٩,٥

تابع جدول رقم ٢ .

	المتغير	تكرار	٪
	أخرى	٥	٤,٨
	المجموع	١٠٥	١٠٠,٠٠
	تاريخ	٤٧	٤٤,٨
التخصص	جغرافيا	٥٨	٥٥,٢
	المجموع	١٠٥	١٠٠,٠٠

أداة الدراسة

قام الباحث بتطوير أداة للدراسة عبارةً عن استبانة لقياس الرضا عن العمل استعان الباحث في إعداد العديد من عناصرها بمقياس للرضا الوظيفي طوره الباحث حمود بن صالح الحربي المطور عن دراسة ناصر العديلي [٣، ص ص ١٢٧ - ١٣٧] . علمًا بأن الباحث حصل على موافقة الباحث الحربي . وتجدر الاشارة إلى أن الباحث و لاختلاف أهداف البحث قام بإدخال الكثير من التعديلات على الأداة لكي تفي بأغراض هذه الدراسة، حيث تمت هذه التعديلات بناءً على المراجعة الشاملة للرضا عن العمل ونظرياته، كما تم الاطلاع على مجموعة من مقاييس الرضا عن العمل حتى تم التوصل إلى المقياس الأفضل .

تكونت أداة الدراسة بعد إجراء التعديلات النهائية عليها من خمسة أبعاد رئيسة تمثل أهم العناصر التي يمكن أن تؤثر على الرضا عن العمل لدى معلمي المواد الاجتماعية . والأبعاد الخمسة هي :

١ - خصائص البيئة المدرسية، وضم هذا البعد عشر فقرات، هي الفقرات من ١- ١٠ .

٢ - صفات ومميزات العمل، وضم ثماني عشرة فقرة، هي الفقرات من ١١ - ٢٨ .

٣ - العوامل الاجتماعية والعلاقات الإنسانية وضم تسع فقرات، هي الفقرات ٢٩-٣٧ .

٤ - الصفات والمميزات الفردية، وضم ست عشرة فقرة، هي الفقرات ٣٨ - ٥٣.

٥ - أهمية المواد الاجتماعية في الخطة الدراسي، خمس فقرات، من ٥٤ - ٥٨.

إضافةً إلى فقرة واحدة للسؤال عن درجة الرضا عن العمل بوجه عام وهي (الفقرة ٥٩). يعرض ملحق رقم ١ أداة قياس الرضا عن العمل. أما بالنسبة لطريقة استخدام المقياس، فقد وجهت العبارة لكي يوضح المعلم الاختيار الذي يمثل رأيه، وكان المقياس ثلاثي الدرجة، يتكون من ثلاثة اختيارات (راض، غير راض، غير متأكد). يذكر أن البعد الخامس الخاص بـ (أهمية المواد الاجتماعية في الخطة الدراسية) بكامله من وضع الباحث.

صدق الأداة

تم عرض أداة البحث على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية- جامعة الملك سعود، وذلك بقصد معرفة صدق الأداة عن طريق المحكمين ولمعرفة مدى ملاءمتها لأغراض الدراسة، إذ عرضت الأداة (مقياس الرضا عن العمل) مع أسئلة الدراسة، وقد قام الباحث بإجراء العديد من التعديلات الواردة من المحكمين. وقد تفاوتت هذه المقترحات ما بين اقتراحات بحذف بعض الفقرات إلى إعادة ترتيب بعضها، كما شملت المقترحات إعادة النظر في طبيعة التدرج والعبارات الموضحة للرضا عن العمل حتى جاءت بالصورة الموضحة في ملحق رقم ١. وتكونت مجموعة المحكمين من ١٤ أستاذًا ينتمون إلى الأقسام التالية:

المناهج وطرق التدريس: ١٠ أساتذة.

علم النفس: ٣ أساتذة.

التربية: ١ أستاذ واحد.

إجراءات توزيع وجمع الأداة

قام الباحث بتوزيع أداة البحث إلى المعلمين مستعيناً ببعض المشرفين التربويين العاملين ببعض المراكز الإشرافية المنتشرة في أنحاء مدينة الرياض، ثم قام الباحث بجمع

هذه الاستبانات بنفس الطريقة (أي قام بجمع بعضها بنفسه وبعضها تم جمعها عن طريق المشرفين التربويين) .

ثبات الأداة

أما بالنسبة لقياس ثبات الأداة (مقياس الرضا الوظيفي)، فقد تم استخدام مقياس معامل الثبات (ألفا) Alpha كورنباخ الذي أظهر ثباتًا قدره = ٩٣. ، وهي نسبة عالية تساعد في المضي في إتمام الدراسة، وقد تم اختبار الثبات بطريقة التجزئة النصفيه وهي أحد الأساليب المقبولة لقياس الثبات .

المعالجة الاحصائية

تم تحديد الأساليب الإحصائية التي تحتاج إليها مثل هذه الدراسة في الأساليب التالية وذلك بناءً على أسئلة الدراسة وفروضها :

١) حساب التكرارات و المتوسطات الحسابية لتحديد الرضا الوظيفي لدى معلمي المواد الاجتماعية، وكذلك معدلات درجة الرضا لكل محور بغرض مقارنتها وبقصد الإجابة عن سؤال الدراسة الأول .

٢) تحليل التباين Anova لتحديد أثر متغيرات (العمر، و الخبرة، و الجامعة التي درس بها المعلم، والدرجة العلمية) على درجة الرضا الوظيفي، وذلك من أجل التوصل إلى إجابة محددة حول فرضيات الدراسة، وذلك لأن هذه المتغيرات تحوي أكثر من اختيارين.

٣) اختبار شيفيه Scheffe لتحديد نوع العلاقة التي يظهرها اختبار التباين Anova إن وجدت.

٤) اختبار ت لقياس أثر متغيرات (التخصص، و الحصول على دبلوم تربوي) على الرضا الوظيفي لدى معلمي المواد الاجتماعية وذلك لمناسبة هذا النوع من الاختبار لقياس المقارنة بين هذه المتغيرات التي يكون فيها اختيارين فقط .

تحليل النتائج و مناقشتها

فيما يلي النتائج التي أسفرت عنها الدراسة يتم عرضها بصورة تجيب عن الأسئلة

التي طرحت خلال هذه الدراسة والتحقق من صحة (أو عدم صحة) الفروض التي قامت عليها .

١) نتائج مقياس درجة الرضا (أو عدم الرضا) عن العمل لدى معلمي المواد الاجتماعية

يعرض جدول رقم ٣ معدل درجة الرضا لدى معلمي المواد الاجتماعية (عينة الدراسة) ، بحيث حسب معدل استجابات المعلمين (عينة الدراسة) لذلك البعد . وأهم ما يلاحظ على استجابات المعلمين أن البعد الخاص بالعلاقات الاجتماعية والإنسانية من الرضا الوظيفي كان الأعلى من حيث إيجابية المعلمين ورضاهم ، إذ بلغ معدل الرضا للمعلمين ٧٥,١٪ من أفراد العينة راضون عن هذا البعد . وهذا معدل يفوق معدلات الأبعاد الأخرى ذات العلاقة بالرضا الوظيفي التي تم قياسها . كما يشير جدول رقم ٣ إلى أن البعد ذا المعدل الأقل هو البعد الخاص بخصائص البيئة ، حيث أوضح ٣٦,٣٪ فقط من معلمي المواد الاجتماعية عن رضاهم عن بيئة المدرسة . ويعني ذلك عدم ارتياح المعلمين لبيئة المدرسة من حيث المظهر العام والنظافة و غيرها . كما أظهر المعلمون رضًا تجاوز الـ ٥٠٪ بقليل فيما يخص أهمية المواد الاجتماعية في الخطة الدراسية ، لكن نسبة من ليسوا راضين عن هذا البعد ليست قليلة (٣٣,٣٪) ، هذا عدا نسبةً تجاوزت ١٣٪ آثروا عدم اتخاذ قرار واضح بهذا الخصوص . كذلك يوضح متوسط درجة الرضا عن العمل للأبعاد الخمسة أن نسبة المعلمين الراضين عن عملهم تجاوزت بقليل النصف (نسبة المعلمين الذين أظهروا رضًا عن العمل = ٥٤,٣٪ من أفراد العينة كما يشير لذلك جدول رقم٣) ، بينما أظهر مانسبته ٣٤,٤ من المعلمين عدم رضاهم . وللاطلاع على تفاصيل استجابات المعلمين لمقياس الرضا ، يمكن الرجوع للملحق رقم ١ الذي يعرض التفاصيل الخاصة باستجابات معلمي المواد الاجتماعية (عينة الدراسة) حسب فقرات كل بعد من أبعاد مقياس الرضا الوظيفي . أهم ما يلاحظ في استجابة المعلمين عن تلك الفقرات أن فقرتي ٣٥ و٣٧ من البعد (جـ) الخاص بالعوامل الاجتماعية و العلاقات الإنسانية تبين أن العلاقة بين المعلم وكل من مدير المدرسة و الطلاب هي الأعلى حيث أشار أكثر من ٩٢٪ من معلمي المواد الاجتماعية إلى رضاهم عن هذا البعد . من جانب آخر يؤكد أفراد عينة الدراسة في الفقرة ٢٠ من البعد (ب - صفات ومميزات العمل) عدم الرضا عن فرص التقدم العلمي التي تتيحها لهم مهنتهم ، إذ أشار ١٥٪ فقط إلى رضاهم عن تلك الفرص . في حين يرى

أكثر من ٧٢٪ من أفراد عينة الدراسة أن تلك الفرصة قليلة أو شبه معدومة . ورغم التذبذب الملاحظ في درجة الرضا الوظيفي لدى هؤلاء المعلمين خلال استجاباتهم عن فقرات مقياس الرضا بأبعاده الخمسة ، إلا أن درجة الرضا الوظيفي بشكل عام جاءت عالية، حيث أشار أكثر من ٧٤٪ من أفراد العينة عند إجابتهم عن الفقرة ٥٩ من البعد (و - درجة الرضا الوظيفي بشكل عام) عن رضاً عام عن مهنتهم . انظر ملحق رقم ١ لمزيد من التفاصيل .

جدول رقم ٣ . متوسط استجابة معلمي المواد الاجتماعية لمقياس الرضا الوظيفي حسب معدل كل محور من المحاور الخمسة .

البعد	راض		غير راض		غير متأكد	
	ت	٪	ت	٪	ت	٪
١ - خصائص بيئة المدرسة	٣٨	٣٦,٣	٥٩	٥٦,٢	٨	٧,٦
٢ - صفات ومميزات العمل	٥٤	٥١,٥	٣٧	٣٥,٢	١٤	١٣,٤
٣ - العوامل الاجتماعية و العلاقات الإنسانية	٧٩	٧٥,١	١٨	١٦,٨	٨	٨,١
٤ - الصفات و المميزات الفردية	٥٩	٥٥,٨	٣٢	٣٠,٥	١٤	١٣,١
٥ - أهمية المواد الاجتماعية في الخطة	٥٥	٥٢,٨	٣٥	٣٣,٣	١٥	١٣,٩
المجموع	٢٩٥	٢٧١,٥	١٨١	١٧٢,٠	٥٩	٥٦,١
المتوسط	٥٩	٥٤,٣	٣٦,٢	٣٤,٤	١١,٨	١١,٢

٢) دلالة الفروق بين المجموعات : فيما يلي عرض للدلالة الإحصائية للفروق بين المجموعات التي تتكون منها عينة الدراسة بالنظر لمتغيرات (العمر، والدرجة العلمية . . . إلخ)

أ - دلالة الفروق بين مجموعات العينة موزعين حسب عمر المعلمين

يوضح جدول رقم ٤ نتيجة تحليل التباين ANOVA لقياس أثر متغير العمر على استجابات المعلمين لمقياس الرضا الوظيفي . و توضح نتيجة التحليل عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط استجابات معلمي المواد الاجتماعية عينة الدراسة بالنظر إلى متغيِّر العمر عند قياس الرضا الوظيفي لهؤلاء المعلمين، مما يعني عدم صحة الفرضية الاولى .

جدول رقم ٤ . تحليل التباين بين عينة الدراسة لمعرفة أثر العمر في اختلاف درجة الرضا الوظيفي .

المحور	المصدر	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
	بين المجموعات	٢	٩,٥٩	٤,٧٩		
١ - خصائص بيئة	داخل المجموعات	١٠٢	١٠٢٣,٨٠	١٠,٠٤	٠,٤٨	غير دالة
العمل	المجموع	١٠٤	١٠٣٣,٣٩	—		
٢ - صفات و مميزات	بين المجموعات	٢	٣٨,٣٥	١٩,١٧		
العمل	داخل المجموعات	١٠٢	٤٤٢٧,٧٩	٤٣,٤١	٠,٤٤	غير دالة
	المجموع		١٠٤	٤٤٦٦,١٣	—	
٣ - العوامل الاجتماعية	بين المجموعات	٢	٩,٢٢	٤,٦١		
و العلاقات	داخل المجموعات	١٠٢	٦٦٦,٦٣	٦,٥٤	٠,٧١	غير دالة
الإنسانية	المجموع		١٠٤	٦٧٥,٨٥	—	
٤ - الصفات و المميزات	بين المجموعات	٢	١٠٢,٧٠	٥١,٣٥		
الفردية	داخل المجموعات	١٠٢	٤٠٦١,٨٣	٣٩,٨٢	١,٢٩	غير دالة
	المجموع	١٠٤	٤١٦٤,٥٣	—		
٥ - أهمية المواد	بين المجموعات	٢	٢١,٠١		١٠,٥١	
الاجتماعية	داخل المجموعات	١٠٢	٣٦٨,٦٤	٣,٦١	٢,٩١	غير دالة
	المجموع	١٠٤	٣٨٩,٦٦	—		٠

ب - دلالة الفروق بين مجموعات العينة موزعين حسب سنوات الخبرة

يوضح جدول رقم ٥ تحليل التباين Anova لأثر خبرة معلمي المواد الاجتماعية في ممارسة التدريس على استجاباتهم لمقياس الرضا الوظيفي . وتشير نتائج التحليل هذه إلى عدم وجود تأثير لمتغير الخبرة في التدريس على أفراد عينة الدراسة فيما يخص اختلاف درجة الرضا عن العمل باختلاف سنوات الخبرة لكل منهم . وذلك يعني كذلك عدم صحة الفرضية الثانية من فروض الدراسة .

جـدول رقم ٥ . تحليل التباين لعينة الدراسة لمعرفة أثر الخبرة على الرضا الوظيفي للمعلمين .

المحور	المصدر	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
	بين المجموعات	٣	٤,٤٥	١,٤٨		
١ - خصائص بيئة	داخل المجموعات	١٠١	١٠٢٨,٩٤	١٠,١٩	٠,١٥	غير دالة
العمل	المجموع	١٠٤	١٠٣٣,٣٩	—		
٢ - صفات و مميزات	بين المجموعات	٣	٣٣,١٥	١١,٠٥		
العمـــل	داخل المجموعات	١٠١	٤٤٣٢,٩٨	٤٣,٨٩	٠,٢٥	غير دالة
	المجموع	١٠٤	٤٤٦٦,١٣	—		
٣ - العوامل الاجتماعية	بين المجموعات	٣	١٧,٦٧	٥,٨٩		
و العلاقات	داخل المجموعات	١٠١	٦٥٨,١٨	٦,٥٢	٠,٩٠	غير دالة
الإنسانية	المجموع	١٠٤	٦٧٥,٨٥	—		
٤ - الصفات و المميزات	بين المجموعات	٣	١٠١,٣٤	٣٣,٧٨		
الفـردية	داخل المجموعات	١٠١	٤٠٦٣,١٩	٤٠,٢٣	٠,٨٤	غير دالة
	المجموع	١٠٤	٤١٦٤,٥٣	—		
٥ - أهمية المواد	بين المجموعات	٣	٢٣,٤٥	٧,٨٢		
الاجتماعية	داخل المجموعات	١٠١	٣٦٦,٢١	٣,٦٣	٢,١٦	غير دالة
	المجموع	١٠٤	٣٨٩,٦٦	—		

جـ - دلالة الفروق بين مجموعات العينة موزعين حسب نوع الدرجة العلمية التي يحملها معلمو المواد الاجتماعية (الماجستير، بكالوريوس التربية، بكالوريوس الآداب)

يعرض جدول رقم ٦ تحليل التباين ANOVA بين استجابات أفراد عينة الدراسة لمعرفة أثر الدرجة العلمية التي يحملها معلمو المواد الاجتماعية (الماجستير، وبكالوريوس التربية، وبكالوريوس الآداب) على استجاباتهم لمقياس الرضا الوظيفي . و تشير نتائج هذا التحليل إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية باستثناء البعد الخاص بأهمية المواد الاجتماعية فقد وجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) . و يوضح اختبار شيفيه Scheffe أن التباين بين حملة بكالوريوس الآداب وبكالوريوس التربية كان لصالح

حاملي بكالوريوس التربية (المتوسط = ٧,١٦ مقارنةً بمتوسط = ٥,٩٥ لحملة بكالوريوس الآداب)، مما يعني اقتناع حملة بكالوريوس التربية بما توفره الخطة الدراسية الحالية بوزارة المعارف من اهتمام بالمواد الاجتماعية. وتبين نتائج هذا الجدول صحة الفرض الثالث من فروض الدراسة (جزئيًا)، حيث كانت الفروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠.٠٥ لصالح المعلمين الحاصلين على بكالوريوس التربية، وذلك فيما يتعلق بالبعد الخاص بأهمية المواد الاجتماعية في خطة المنهج الدراسي، وما تمنحه تلك الخطة من اهتمام بالمواد الاجتماعية.

جدول رقم ٦. تحليل التباين لعينة الدراسة لتحديد أثر الدرجة العلمية على الرضا الوظيفي لدى المعلمين.

المحور	المصدر	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
١ - خصائص بيئة	بين المجموعات	٢	٤,٤٢	٢,٢١		
العمل	داخل المجموعات	١٠٢	١٠٢٨,٩٧	١٠,٠٩	٠,٢٢	غير دالة
	المجموع	١٠٤	١٠٣٣,٣٩	—		
٢ - صفات و مميزات	بين المجموعات	٢	٩٨,٦٧	٤٩,٣٤		
العمل	داخل المجموعات	١٠٢	٤٣٦٧,٤٦	٤٢,٨٢	١,١٥	غير دالة
	المجموع	١٠٤	٤٤٦٦,١٣	—		
٣ - العوامل الاجتماعية	بين المجموعات	٢	٠,٥١	٠,٢٦		
و العلاقات	داخل المجموعات	١٠٢	٦٧٥,٣٣	٦,٦٢	٠,٠٤	غير دالة
الإنسانية	المجموع	١٠٤	٦٧٥,٨٥	—		
٤ - الصفات و المميزات	بين المجموعات	٢	٣٧,٦٨	١٨,٨٤		
الفردية	داخل المجموعات	١٠٢	٤١٢٦,٨٥	٤٠,٤٦	٠,٤٧	غير دالة
	المجموع	١٠٤	٤١٦٤,٥٣	—		
٥ - أهمية المواد	بين المجموعات	٢	٢٢,٩٩	١١,٥٠		
الاجتماعية	داخل المجموعات	١٠٢	٣٦٦,٦٧	٣,٥٩	٣,٢٠	دالة*
	المجموع	١٠٤	٣٨٩,٦٦	—		

* دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠٥

د - دلالة الفروق بين مجموعات العينة موزعين حسب تأثير الحصول على الدبلوم التربوي على اختلاف درجة الرضا الوظيفي

اختبار (ت) لمعرفة ما إن كان هناك أثر لدراسة برنامج الدبلوم التربوي على درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي المواد الاجتماعية يوضحه جدول رقم ٧ . و تشير نتائج اختبار (ت) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين من سبق أن درسوا الدبلوم ومن لم يدرسوا بالنسبة للرضا الوظيفي لدى كل منهم . و ربما يعود ذلك إلى عدم وجود فروق كبيرة بين عينة الدراسة من حيث الاعداد التربوي ، إذ أن من المعلوم أن الدبلوم إنما يدرسه من ليسوا خريجي كلية التربية . ويعني ذلك أن الدبلوم التربوي لم يكن مؤثرًا لدرجة كبيرة على تغيير مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين (عينة الدراسة) ، ويعني ذلك عدم صحة الفرضية الرابعة من فروض الدراسة .

جدول رقم ٧ . نتائج اختبار (ت) بين متوسطات استجابات المعلمين عينة الدراسة لمعرفة أثر الحصول على دبلوم تربوي على استجاباتهم لمقياس الرضا الوظيفي .

المحور	قيمة ت	مستوى الدلالة
١ - خصائص بيئة العمل	١,٤٢	غير دالة
٢ - صفات و مميزات العمل	٠,٧٠	غير دالة
٣ - العوامل الاجتماعية و العلاقات الإنسانية	٠,٣٣	غير دالة
٤ - الصفات و المميزات الفردية	.,٢١	غير دالة
٥ - أهمية المواد الاجتماعية	٠,٦٤	غير دالة

هـ - دلالة الفروق بين مجموعات العينه موزعين حسب تأثير الجامعة التي حصل منها المعلمون على مؤهلاتهم الجامعية (جامعة الملك سعود - جامعة الإمام - أخرى)

أما جدول رقم ٨ ، فيعرض تحليل التباين ANOVA لاستجابات عينة الدراسة لمقياس الرضا الوظيفي و أثر متغير الجامعة التي درس بها معلمو المواد الاجتماعية (أفراد عينة الدراسة) على استجاباتهم لمقياس الرضا الوظيفي . و قد أظهر تحليل التباين وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتوسط استجابات عينة الدراسة لبعدين من أبعاد مقياس الرضا الوظيفي .

الأول : خصائص بيئة العمل، حيث أظهرت نتائج تحليل التباين وجود فروق بين متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) لصالح المعلمين الحاصلين على شهادة البكالوريوس من جامعة الإمام (حيث المتوسط = ١٤,٢٣ كما يبين اختبار شيفيه Scheffe، بينما بلغ المتوسط للحاصلين على شهاداتهم من جامعة الملك سعود = ١٢,٣٣).

الثاني : بعد صفات و مميزات العمل، حيث ظهر تباين بين خريجي الجامعتين عند مستوى الدلالة (٠,٠١)؛ كذلك لصالح خريجي جامعة الإمام (المتوسط = ٢٧,٧٧ كما يوضح اختبار شيفيه بينما بلغ المتوسط لخريجي جامعة الملك سعود ٢٣,٨١). ويوضح ذلك أن خريجي جامعة الإمام يتمتعون بمستوى رضًا وظيفي أعلى من زملائهم خريجي جامعة الملك سعود، مما يعني صحة الفرضية الخامسة من فروض الدراسة.

والسبب في تحقق الرضا الوظيفي في هذين البعدين لدى خريجي جامعة الإمام يعود (في تصور الباحث) إلى أحد احتمالين : إما أن يكون ذلك ناتجًا عن علو مستوى الطموح لدى خريجي جامعة الملك سعود أكثر منه لدى خريجي جامعة الإمام، أو أن ذلك يعود إلى قناعة أكثر لدى خريجي جامعة الإمام بما هم فيه من وضع وظيفي بخلاف أقرانهم خريجي جامعة الملك سعود. وعلى كل حال، فإن ذلك المؤشر يتعلق بالفوائد المتوقعة والتي تعود على المعلم خصوصاً ميزات العمل و صفاته وخصائص بيئة العمل.

جدول رقم ٨ . تحليل التباين لعينة الدراسة لقياس أثر الجامعة التي درس بها المعلم على الرضا الوظيفي.

المحور	المصدر	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلاله
١ - خصائص بيئة العمل	بين المجموعات	٢	٨٠,٦٤	٤٠,٣٢		
	داخل المجموعات	١٠٢	٩٥٢,٧٥	٩,٣٤	٤,٣٢	دالة *
	المجموع	١٠٤	١٠٣٣,٣٩	ـ		
٢ - صفات و مميزات العمل	بين المجموعات	٢	٣٩٨,٩٦	١٩٩,٤٨		
	داخل المجموعات	١٠٢	٤٠٦٧,١٧	٣٩,٨٧	٥,٠٠	دالة **
	المجموع	١٠٤	٤٤٦٦,١٣	ـ		

تابع جدول رقم ٨ .

المحور	المصدر	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلاله
٣ - العوامل الاجتماعية و العلاقات الإنسانية	بين المجموعات	٢	٥,٤٠	٢,٧٠		
	داخل المجموعات	١٠٢	٦٧٠,٤٤	٦,٥٧	٠,٤١	غير دالة
	المجموع	١٠٤	٦٧٥,٨٥	—		
٤ - الصفات و المميزات الفـرديه	بين المجموعات	٢	٨٤,٨٨	٤٢,٤٤		
	داخل المجموعات	١٠٢	٤٠٧٩,٦٥	٤٠,٠٠	١,٠٦	غير دالة
	المجموع	١٠٤	٤١٦٤,٥٣	—		
٥ - أهمية المواد الاجتماعية	بين المجموعات	٢	٥,٣٠	٢,٦٥		
	داخل المجموعات	١٠٢	٣٨٤,٣٥	٣,٧٧	٠,٧٠	غير دالة
	المجموع	١٠٤	٣٨٩,٦٦	—		

* دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ .

**دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١ .

و - دلالة الفروق بين مجموعات العينة حسب تخصص معلمي المواد الاجتماعية (تاريخ - جغرافيا)

تم تطبيق اختبار (ت) لمعرفة أثر متغير تخصص أفراد عينة الدراسة (تاريخ ، وجغرافيا) على استجاباتهم لمقياس الرضا الوظيفي . يوضح جدول رقم ٩ أثر ذلك المتغير . وكما يشير الجدول المعروض إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي المواد الاجتماعية أفراد عينة الدراسة بسبب التخصص ، مما يعني عدم تأثير التخصص في استجابات هؤلاء المعلمين ، ويعني ذلك عدم صحة الفرضية السادسة من فروض الدراسة .

جدول رقم ٩ . اختبار (ت) لمعرفة أثر تخصص المعلمين - تاريخ ، وجغرافيا على درجة الرضا الوظيفي .

المحور	قيمة ت	الدلاله
١ - خصائص بيئة العمل	١,٤٣	غير دالة
٢ - صفات و مميزات العمل	١,٢١	غير دالة

تابع جدول رقم ٩ .

المحور	قيمة ت	الدلاله
٣ - العوامل الاجتماعية و العلاقات الإنسانية	٠,٥٢	غير دالة
٤ - الصفات و المميزات الفردية	٠,٧٩	غير دالة
٥ - أهمية المواد الاجتماعية	٠,٠٣	غير دالة

ملخص نتائج الدراسة

أولاً : فيما يتعلق بدرجة الرضا الوظيفي لدى معلمي المواد الاجتماعية بمدارس مدينة الرياض الحكومية في المرحلة المتوسطة؟ وقد أظهرت نتائج مقياس الرضا الوظيفي أن مقدار الرضا الوظيفي العام أكثر من جيد، إذ يشير ملحق رقم ١ إلى أن اكثر من ٧٤٪ من معلمي المواد الاجتماعية راضون عن مهنتهم كما توضح الفقرة ٥٩ من البعد (و - درجة الرضا الوظيفي بوجه عام) . و هذه النتائج تتفق مع النتائج التي توصل إليها كل من المنصوري [٤ ، ص ص ١١٩ - ١٢٥]، وأحمد [١١ ، ص ص ٢٧٨ - ٣٢٥]، ونتائج دراسة أحمد وكمال [٧، ص ص١١ - ٤٦] .

أما تحليل معدل متوسطات أبعاد الرضا الوظيفي (جدول رقم ٣)، فتشير إلى أن خصائص البيئة المدرسية من مظهر الحجرات الدراسية و مستوى الإضاءة ومدى توافر الوسائل التعليمية و مستوى الصيانة كلها لم تكن في وضع مرض كما يعتقد معلمو المواد الاجتماعية عينة الدراسة، حيث أشار أكثر من ٥٦٪ منهم إلى عدم الرضا عن هذا البعد، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة نيفتونKniveton [٨ ، ص ص ٣٦١ - ٣٧١] . و يعني ذلك ضرورة العناية بهذه الجوانب من قبل الجهات المعنية بالتعليم . أما فيما يتعلق بصفات ومميزات العمل، والتي كان يتوقع أن تأتي درجة الرضا فيها عالية عطفاً على كادر المعلمين الذي يتمتع به المعلم السعودي لكن درجة الرضا عن هذا البعد كانت ٥١,٥ ، و من الصعب إعطاء أي تفسير لذلك التدني في هذا البعد .

غير أن الجزء المتعلق بالعلاقات الاجتماعية والإنسانية من مقياس الرضا الوظيفي يحتل الأولوية لدى معلمي المواد الاجتماعية (عينة الدراسة)، وهو أمر لم يكن ذا أهمية في الدراسات التي سبق استعراضها مما يدل على انفراد هذه الدراسة بهذه النتيجة . كما

يظهر المعلمون رضًا متدنيًا لافتًا للانتباه عن أسلوب وزارة المعارف في إيجاد الحوافز للمعلمين (١٤.١٪ من المعلمين عينة الدراسة فقط راضون عن ذلك الاسلوب) . كما أظهر مقياس الرضا الوظيفي عدم ارتياح معلمي المواد الاجتماعية لنصابهم التدريسي الأسبوعي من الحصص، إذ يشير ٧٨,١٪ إلى عدم رضاهم عن عدد الحصص الأسبوعية التي يكلفون تدريسها .

ثانيًا : أما بالنسبة لفروض الدراسة التي اشتملت على ستة فروض توضح مدى الاختلاف بين معلمي المواد الاجتماعية بالنسبة لرضا كل منهم عن وظيفته مقارنةً بمتغيرات الخبرة، و العمر، و التخصص، والجامعة التي تخرج منها المعلم، و الدرجة العلمية، والدبلوم التربوي؟ فبناءً على التحليل الإحصائي السابق لنتائج الدراسة يمكن تلخيص نتائج اختبار الفروض على النحو التالي :

١ - تشير النتائج الإحصائية لهذه الدراسة (اختبار ت) (جدول رقم ٧ وجدول رقم ٩) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي المواد الاجتماعية بالنسبة لمتغير أثر الحصول على الدبلوم التربوي، و هذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة الديحان والبابطين [١٥ ، ص ص ٣٦ - ٦٣]، و كذلك لم يكن للتخصص (التاريخ والجغرافيا) أثر على اختلاف استجابات عينة الدراسة حول الرضا الوظيفي .

٢ - يوضح تحليل التباين ANOVA الوارد في جدول رقم ٤ وجدول رقم ٥ عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة بالنظر إلى عمر المعلمين، وسنوات الخبرة، و هذه تتفق مع النتيجة التي توصل إليها المنصوري [٤ ، ص ص ١٦٢ - ١٦٩] . وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من أحمد وكمال [٧ ، ص ص ١١ - ٤٦]، ودراسة الديحان والبابطين [١٥ ، ص ص ٣٦ - ٦٣] اللتين وجدتا أن الخبرة تؤثر في درجة الرضا الوظيفي لدى المعلمين لصالح ذوي الخبرة الطويلة في ميدان التدريس .

٣ - بالنسبة لمتغير الدرجة العلمية، يشير تحليل التباين (جدول رقم ٨) إلى وجود تباين بين متوسط درجة الرضا الوظيفي لدى المعلمين الحاصلين على بكالوريوس الآداب و الحاصلين على بكالوريوس التربية لصالح المعلمين الحاصلين على بكالوريوس التربية، وذلك فيما يتعلق ببعد أهمية المواد الاجتماعية في خطة الدراسة الوارد في مقياس الرضا الوظيفي . و يعني ذلك قناعة أكثر لدى معلمي المواد الاجتماعية من الحاصلين على .

بكالوريوس التربية بما تخصصه خطة الدراسة الحالية في المرحلة المتوسطة من حصص واهتمام بمنهج المواد الاجتماعية . عدا ذلك فلا يوجد تباين بين استجابات المعلمين في مقياس الرضا .

وبالتالي يمكن إيجاز نتيجة تحليل فروض الدراسة فيما يتعلق بأثر متغيرات العمر ، والخبرة ، والتخصص ، والدبلوم التربوي على درجة الرضا الوظيفي بالقول بأنه لم يكن لهذه المتغيرات المستقلة أثر يذكر على استجابات أفراد عينة الدراسة كما أشار إلى ذلك تحليل التباين واختبار (ت) . أما فيما يختص بمتغير الدرجة العلمية ، فقد جاءت لصالح المعلمين الحاصلين على بكالوريوس التربية . أما متغير الجامعة التي تخرج منها المعلم ، فقد وجدت فروق دالة إحصائيًا لصالح معلمي المواد الاجتماعية خريجي جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية .

الخاتمة و التوصيات

ركزت هذه الدراسة على محاولة التعرف على درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي المواد الاجتماعية . و قد وجد أن الرضا الوظيفي لدى المعلمين عال . كما وجد أن جانب العلاقات الاجتماعية والإنسانية تحتل المركز الأول من اهتمامات معلّمي المواد الاجتماعية . كما أظهرت هذه الدراسة عدم تأثير متغيرات الخبرة ، والعمر ، والتخصص ، والدبلوم التربوي على درجة الرضا الوظيفي لمعلمي المواد الاجتماعية . بينما وجدت فروق دالة إحصائيًا فيما يخص متغير الدرجة العلمية لصالح المعلمين الحاصلين على بكالوريوس التربية مقابل المعلمين الحاصلين على بكالوريوس الآداب ، و متغير الجامعة التي تخرج منها المعلم لصالح خريجي جامعة الإمام مقابل المعلمين خريجي جامعة الملك سعود .

و على ضوء النتائج السابقة فإن الباحث توصل إلى التوصيات التالية :

١ - ضرورة تخفيض النصاب الأسبوعي لمعلم المواد الاجتماعية للرفع من الرضا الوظيفي لدى معلمي المواد الاجتماعية .

٢ - ضرورة إعادة النظر في الفرص المهيأة للمعلم لغرض الترقية ، وخصوصًا الترقية العلمية التي أشار كثير من معلمي المواد الاجتماعية إلى أنها غير مرضية .

٣ - تهيئة البيئة المدرسية وتحسينها (من مبان مدرسية ، وعناية بنظافة المدرسة ،

وأعمال الصيانة . . . إلخ) لتكون أكثر قابلية لمعلمي المواد الاجتماعية، مما يؤثر على زيادة الرضا الوظيفي لدى هؤلاء المعلمين، حيث وجد الرضا عن هذا الجانب منخفض جدًا .

٤ - إجراء المزيد من الدراسات و البحث العلمي للتعرف على أساليب تحسين الرضا الوظيفي لمعلمي المواد الاجتماعية، وكذلك للوصول إلى تفسير دقيق لبعض النتائج التي لم يمكن تفسيرها في هذه الدراسة بدقة مثل : ازدياد الرضا عن العمل لدى المعلمين خريجي جامعة الإمام، و كذلك صفات ومميزات العمل كالترقيات والعلاوة الدورية التي جاءت درجة الرضا الوظيفي عنها متدنية في الوقت الذي كان يتوقع أن تكون مرضية عطفاً على كادر المعلمين الذي يمتاز به المعلم السعودي .

٥ - تعزيز الجانب المتعلق بالعلاقات الاجتماعية والإنسانية لمعلمي المواد الاجتماعية، حيث أظهر هذا الجانب رضًا عاليًا لدى معلمي المواد الاجتماعية .

٦ - زيادة مراعاة الخطة الدراسية لمنهج المواد الاجتماعية لزيادة جانب الرضا عند معلمي المواد الاجتماعية حيث أبدى المعلمون (عينة الدراسة) درجة رضًا غير عالية .

ملحق رقم ١ . خلاصة استجابات عينة الدراسة حول درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي المواد الاجتماعية موضحة حسب الأبعاد الستة

أ - خصائص البيئة المدرسية

العبارة	راض		غير راض		غير متأكد	
	ت	٪	ت	٪	ت	٪
١ - المظهر العام لحجرات الدراسة	٤٣	٤١,٠	٥٨	٥٥,٢	٤	٣,٨
٢ - مظهر مكتبك الخاص أو مكان الجلوس (غرفة المدرسين)	٤١,٩٤٤	٦١	٥٨,١	—	—	
٣ـ المستوى العام لنظافة المدرسة	٦١	٥٨,١	٣٧	٣٥,٢	٧	٦,٧
٤ - مستوى وسائل الإضاءة و التكييف	٢٣	٢١,٩	٧٧	٧٣,٣	٥	٤,٨
٥ - مستوى الوسائل التعليمية المتاحة لك في المدرسة	٢٢	٢١,٠	٧٦	٧٢,٤	٧	٦,٧
٦ - مستوى صيانة المدرسة	٣٨	٣٦,٢	٥٨	٥٥,٢	٩	٨,٦

تابع أ - خصائص البيئة المدرسية

العبارة	راضٍ		غير راض		غير متأكد	
	ت	٪	ت	٪	ت	٪
٧ ـ خدمات الراحه (المطعم، المقصف. . . إلخ)	٢٥	٢٣,٨	٦٩	٦٥,٧	١١	١٠,٥
٨ ـ مستوى مكتبة المدرسة من حيث تنظيمها و تجهيزها	٤٨	٤٥,٧	٤٤	٤١,٩	١٣	١٢,٤
٩ ـ خدمات السكرتارية في المدرسة (طباعة أوراق، تصوير. . . إلخ).	٥٧	٥٤,٣	٤٣	٤١,٠	٥	٤,٨
١٠ ـ الخدمات الصحية التي توفرها لك المدرسة	٢٠	١٩,٠	٦٧	٦٣,٨	١٨	١٧,٢
المتوسط	٣٨,١	٣٦,٣	٥٩	٥٦,٢	٧,٩	٧,٦

ب - صفات و مميزات العمل

العبارة	راضٍ		غير راض		غير متأكد	
	ت	٪	ت	٪	ت	٪
١١ ـ الراتب الشهري الذي تتقاضاه	٩٣	٨٨,٦	٧	٦,٧	٥	٤,٨
١٢ ـ نظام العلاوة السنوية	٨٩	٨٤,٨	١١	١٠,٥	٥	٤,٨
١٣ ـ نظام الإجازات السنوية	٦٣	٦٠,٠	٣٨	٣٦,٢	٤	٣,٨
١٤ ـ نظام الإجازات المرضيّة	٥٨	٥٥,٢	٣٧	٣٥,٢	١٠	٩,٥
١٥ ـ نظام التقاعد	٥٥	٥٢,٤	٣١	٢٩,٥	١٩	١٨,١
١٦ ـ نظام الإجازات الاضطرارية	٣٦	٣٤,٣	٥٨	٥٥,٢	١١	١٠
١٧ ـ أسلوب تقويم الأداء الوظيفي	٤٩	٤٦,٧	٤٠	٣٨,١	١٦	١٥,٣
١٨ ـ ساعات العمل المقررة	٦١	٥٨,١	٣٦	٣٤,٣	٨	٧,٧
١٩ ـ عدد الحصص الأسبوعية المقررة عليك	٢٠	١٩,٠	٨٢	٧٨,١	٣	٢,٩
٢٠ ـ فرص التقدم العلمي التي تتيحها لك) مهنتك (الدورات . . . إلخ	١٦	١٥,٢	٧٦	٧٢,٤	١٣	١٢,٤
٢١ ـ فرص الترقي الوظيفي التي تتيحها لك وظيفتك	١٩	١٨,١	٦٩	٦٥,٧	١٧	١٦,٢
٢٢ ـ تعامل الإدارة في المدرسة (المساواة بين الجميع، حسن المعاملة)	٧٦	٧٢,٤	١٢	١١,٤	١٧	١٦,٢
٢٣ ـ نظام الاتصالات الإدارية داخل المدرسة (متابعة المعاملات . . . إلخ)	٦٠	٥٧,١	١٩	١٨,١	٢٦	٢٤,٨
٢٤ ـ الأسلوب المتبع لاختيار إدارة المدرسة	٣٧	٣٥,٢	٣٧	٣٥,٢	٣١	٢٩,٥
٢٥ ـ أسلوب وزارة المعارف والمدرسة في إيجاد الحوافز للمعلم	١٤	١٣,٣	٧٤	٧٠,٥	١٧	١٦,٢

تابع ب - صفات و مميزات العمل

العبارة	راضٍ		غير راضٍ		غير متأكد	
	ت	٪	ت	٪	ت	٪
٢٦ـ أسلوب مدير المدرسة في إدارته	٧٧	٧٣,٣	١٤	١٣,٣	١٤	١٣,٣
٢٧ـ قدرة مدير المدرسة على اتخاذ القرارات	٧٥	٧١,٤	١٣	١٢,٤	١٧	١٦,٢
٢٨ـ عدالة مدير المدرسة في التعامل مع منسوبيها	٧٥	٧١,٤	١١	١٠,٥	١٩	١٨,١
المتوسط	٥٤,١	٥١,٥	٣٦,٩	٣٥,٢	١٤	١٣,٤

جـ - العوامل الاجتماعية و العلاقات الإنسانية

العبارة	راض		غير راض		غير متأكد	
	ت	٪	ت	٪	ت	٪
٢٩ـ التقدير و الاعتراف من المجتمع لمكانتك الوظيفية	٣٤	٣٢,٤	٥٥	٥٢,٤	١٦	١٥,٢
٣٠ـ السمعة و الشهرة التي تنالها أسرتك من وظيفتك	٣٨	٣٦,٢	٤٢	٤٠,٠	٢٥	٢٣,٨
٣١ـ الوقت الذي تتيحه لك وظيفتك لقضاء وقت كاف مع أسرتك	٨٣	٧٩,٠	٢٠	١٩,٠	٢	١,٩
٣٢ـ مستوى العلاقات الإنسانية في المدرسة بشكل عام	٩٤	٨٩,٥	٧	٦,٧	٤	٣,٩
٣٣ـ مستوى العلاقات السائدة بين الزملاء (المعلمين)	٩٠	٨٥,٧	١٠	٩,٥	٥	٤,٨
٣٤ـ مستوى علاقتك مع زملاء التخصص (معلمو المواد الاجتماعية)	٩٦	٩١,٤	٧	٦,٧	٢	١,٩
٣٥ـ مستوى علاقتك مع مدير المدرسة	٩٧	٩٢,٤	٢	١,٩	٦	٥,٨
٣٦ـ مستوى علاقتك مع أولياء أمور الطلاب	٨١	٧٧,١	١٣	١٢,٤	١١	١٠,٥
٣٧ـ مستوى علاقتك مع الطلاب	٩٧	٩٢,٤	٣	٢,٩	٥	٤,٨
المتوسط	٧٨,٩	٧٥,١	١٧,٧	١٦,٨	٨,٤	٨,١

د – الصفات والمميزات الفردية

العبارة	راض ت	راض ٪	غير راض ت	غير راض ٪	غير متأكد ت	غير متأكد ٪
٣٨ ـ مدى تلبية وظيفتك لمتطلباتك الشخصية وطموحاتك	٤٢	٤٠,٠	٤٨	٤٥,٧	١٥	٤,٣
٣٩ ـ ما يتاح لك من فرص لتحقيق طموحاتك وأهدافك	٢٤	٢٢,٩	٦٥	٦١,٩	١٦	١٥,٣
٤٠ ـ ما يتاح لك من فرص للإنجاز في عملك	٣٧	٣٥,٢	٥٤	٥١,٤	١٤	١٣,٣
٤١ ـ مقدار ما يتاح لك من إمكانات تساعدك في الإبداع والابتكار	٢٣	٢١,٩	٧٣	٦٩,٥	٩	٨,٦
٤٢ ـ القدر المتاح لك لتحمل المسؤولية	٧٢	٦٨,٦	٢٢	٢١,٠	١١	١٠,٥
٤٣ ـ القدر المتاح لك لإبداء رأيك الخاص	٦١	٥٨,١	٢٧	٢٥,٧	١٧	١٦,٢
٤٤ ـ ما تتيحه وظيفتك من شعور بالأمن على معيشتك	٨٩	٨٤,٨	٧	٦,٧	٩	٨,٦
٤٥ ـ ما يتاح لك من فرص لتطبيق آرائك وأفكارك الخاصة	٤٤	٤١,٩	٣٨	٣٦,٢	٢٠	٢١,٩
٤٦ ـ تقدير مدير المدرسة واعترافه بمجهوداتك	٧٨	٧٤,٣	١١	١٠,٥	١٦	١٥,٢
٤٧ ـ تقدير موجه المادة واعترافه بمجهوداتك	٦٠	٥٧,١	٢٤	٢٢,٩	٢١	٢٠,٠
٤٨ ـ ما تتيحه وظيفتك من شعور بالمتعة والسرور	٥٨	٥٥,٢	٣٣	٣١,٤	١٤	١٣,٣
٤٩ ـ القدر الذي يتيحه مرتبك لتغطية متطلباتك الضرورية	٨٧	٨٢,٩	٩	٨,٦	٩	٨,٦
٥٠ ـ ما تحققه لك وظيفتك من مشاركة في اتخاذ القرارات الإدارية	٣٩	٣٧,١	٤٩	٤٦,٧	١٧	١٦,٢
٥١ ـ شعورك بالتكيف مع المهام والأعمال التي تمارسها	٧٤	٧٠,٥	١٩	١٨,١	١٢	١١,٥
٥٢ ـ ما تتيحه لك وظيفتك للتعرف على نتائج عملك	٧٠	٦٦,٧	١٧	١٦,٢	١٨	١٧,٢
٥٣ ـ مدى ما تحققه لك وظيفتك من شعور بالانتماء إلى مجال التربية	٧٩	٧٥,٢	١٧	١٦,٢	٩	٨,٦
المتوسط	٥٨,٦	٥٥,٨	٣٢,١	٣٠,٥	١٤,٢	١٣,١

هـ - أهمية المواد الاجتماعية في الخطة الدراسية

العبارة	راضٍ		غير راض		غير متأكد	
	ت	٪	ت	٪	ت	٪
٥٤ـ تعطي خطة المنهج الدراسي المواد الاجتماعية القيمة اللائقة بها	٤٧	٤٤,٨	٣٣	٣١,٤	٢٥	٢٣;٨
٥٥ـ عدد حصص المواد الاجتماعية في الخطة الدراسية كافية	٨٩	٨٤,٨	١٣	١٢,٤	٣	٢,٩
٥٦ـ الاهتمام بالمواد الاجتماعية من قبل وزارة المعارف مقارنة بغيرها	٤٣	٤١,٠	٤٨	٤٥,٧	١٤	١٣,٣
٥٧ـ أحس بالفخر حين أدرّس المواد الاجتماعية	٧٨	٧٤,٣	١٣	١٢,٤	١٤	١٣,٣
٥٨ـ ما وصل إليه تطوير مناهج المواد الاجتماعية هو أفضل ما يمكن	٢٠	١٩,٠	٦٨	٦٤,٨	١٧	١٦,٢
المتوسـط	٥٥,٤	٥٢,٨	٣٥	٣٣,٣	١٤,٦	١٣,٩

و - درجة الرضا الوظيفي بوجه عام

العبارة	راضٍ		غير راض		غير متأكد	
	ت	٪	ت	٪	ت	٪
٥٩ـ قرر درجة الرضا عن وظيفتك بوجه عام، مع عدم الرجوع إلى إجاباتك السابقة	٧٨	٧٤,٣	١٧	١٦,٢	٧	٦,٧

المـراجـع

[١] Hankin , Barclay . *Managing Job Satisfaction : A Practical Guide* . New York: Hillbex Press , 1982 .

[٢] Gruneberg, Michael M. *Job Satisfaction - A Reader.* London: Macmillan, 1976.

[٣] العديلي، ناصر بن محمد. «الرضا الوظيفي : دراسة ميدانية لاتجاهات و مواقف موظفي الأجهزة الحكومية في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.» الولايات المتحدة الامريكية : جامعة ولاية كاليفورنيا، ١٤٠١هـ / ١٩٨١م .

[٤] المنصوري، محسن مجيد . *الرضا عن العمل بين المعلمين و المعلمات في المدارس الابتدائية في مدينة بغداد و ضواحيها* . بغداد: جامعة بغداد، ١٩٧٠م.

[٥] القبلان، يوسف محمد . *آثار التدريب الوظيفي على الرضا الوظيفي* . الرياض : معهد الإدارة العامه، ١٤٠١ هـ/ ١٩٨١م .

[٦] أسعد، محمد محسن علي، و نبيل إسماعيل رسلان . *الرضا الوظيفي للقوى البشرية العاملة في المملكة العربية السعودية* . جدة: مركز البحوث والتنمية، جامعة الملك عبدالعزيز، ١٩٨٤م.

[٧] أحمد، شكري سيد، و أمينة عباس كمال . «أثر كل من اتجاهات المعلمات القطريات نحو مناهج المواد الاجتماعية، و رضاهن عن العمل على التحصيل الدراسي للتلميذات في المرحلة الابتدائية.» *مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر*، م ٢، ع ٣ (يناير ١٩٩٣م)، ١١ - ٤٦ .

[٨] Kniveton , Bromley H . " An Investigation of Factors Contributing to Teachers Job Satisfaction ." *School Psychology International(SAGE)*, 12 (1991), 361 - 71.

[٩] لجنة التربية الحكوميه. *تطور التربية في الصين : ١٩٨٤ - ١٩٨٦م* . ترجمة : مكتب التربية العربي لدول الخليج . الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٧م .

[١٠] منظمة العمل الدولية ومنظمة اليونسكو. *مكانة المعلمين: وثيقة لتطويرها* . ترجمة : مكتب التربية العربي لدول الخليج . الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٩هـ/ ١٩٨٩م .

[١١] أحمد، شكري سيد . «الرضا عن العمل لدى معلمي ومعلمات الرياضيات وعلاقته بكل من تأهيلهم العلمي و خبرتهم التدريسية.» *حولية كلية التربية، جامعة قطر*، م ٨، ع ٨ (١٤١١هـ/ ١٩٩١م)، ٢٧٨ - ٣٢٥ .

[١٢] Goodlad , John I . *A Place Called School: Prospects for the Future.* New York : McGraw Hill, 1984.

[١٣] Weslender, Darrell, and Val Arnsdorf . " Profile of an Effective Social Studies Teacher." Paper presented at the Annual Meeting of the National Council for the Social Studies Boston , Mass. (November 1982), 30 pages, ERIC.

[١٤] Kniveton , Bromley H. "An Investigation of Factors Contributing to Teachers' Job Satisfaction." *School Psychology International*, 12 (1991), 361 - 71.

[١٥] الديحان، محمد عبدالرحمن، و عبدالعزيز عبدالوهاب البابطين. *استطلاع آراء معلمي المدارس الثانوية العامة بمدينة الرياض نحو رضاهم عن مهنة التعليم* . مركز البحوث التربوية و النفسية، جامعة أم القرى، (١٤١١ هـ/ ١٩٩١م)، ٩ - ١١٠ .

[١٦] عيسى، محمد رفقي . «علاقة العون الإرشادي للزميلات بمستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات الرياض و رؤيتهن العامة للمهنه.» *المجلة التربوية، جامعة الكويت*، م ٩، ع ٣٣ (خريف ١٩٩٤م)، ٧٥ - ١١٦.

[١٧] Jordan, Lois E. "Job Satisfaction among Middle School Social Studies Teachers Who Practice

Traditional Modes of Instruction and Those Organized Into Interdisciplinary Teams (Traditional Instruction)." *Dissertation Abstracts International,* V: 55-09 A (1994), 2789.

[١٨] الإدارة العامة للتعليم بالرياض . *الكتاب الإحصائي السنوي*. الرياض، ١٤١٥ هـ .

[١٩] Scheaffer , Richard L., William Mendwnhall , and Lyman Ott . *Elementary Survey Sampling*. Boston : Duxbury Press, 1986.

Social Studies Teachers' Job Satisfaction in Riyadh Intermediate Schools and Its Relation with Some Variables

Abdollah I. Alajaji

Assistant Professor, Dept. of Curriculum and Instruction, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The purpose of this study is to investigate job satisfaction for social studies teachers in the intermediate schools in Riyadh, Saudi Arabia . It was also aimed to find out to what extent do social studies teachers at the intermediate schools differ in their job satisfaction. An instrument was developed for this study. The reliability and validity of the instrument were done. A questionnaire was designed to measure teachers' job satisfaction. Needless to state that many items in the questionnaire were previously used in a different study . The population of this study consists of all 400 social studies teachers working in 137 intermediate schools in the city of Riyadh, Saudi Arabia . A sample of 38 schools (28% of Riyadh's intermediate schools) was randomly selected. All 114 social studies teachers working in these schools participated in this study . Of the questionnaires delivered to the schools, 105 were returned (92%) and statistically analyzed. Results of the study show that 74% of social studies teachers were satisfied in their job. The results also show no correlation between job satisfaction and the following independent variables: age, experience, training, and area of speciality. Meanwhile, statistical analysis show some correlation between degree and job satisfaction . Correlation was also found between job satisfaction and school of graduation for Al-Imam Mohd. Bin Saud University.

مجلة جامعة الملك سعود، م٩، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٣١٥-٣٤٤ (١٤١٧هـ/ ١٩٩٧م).

مفهوم أصول التربية الفنية المعاصرة

محمد عبد المجيد فضل
أستاذ مشارك، قسم التربية الفنية،
كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث: تحاول هذه الدراسة تحديد مفهوم أصول التربية الفنية. ولتحقيق هذه الغاية، فقد عمد الباحث إلى استقراء آراء الباحثين في هذا المجال، وإلى استقصاء المعنى المعجمي للأصول، وأجرى مقارنات بين ما كتبه المختصون في هذا المجال. فحدد معاني أصول التربية الفنية وما ينبغي أن تشتمل عليه من موضوعات تربوية فنية. وبالتحديد الدقيق لمعاني التربية الفنية أصبح من الممكن تحديد ما ينبغي أن يدرس من موضوعات تحت هذا الاسم.

وقد توصل الباحث إلى أن أصول التربية الفنية تشمل (١) دراسة النشأة الأولى للتربية الفنية، كما تشمل (٢) المواضيع الأساسية التي ينبغي أن تتناولها التربية الفنية. وبما أن الموضوع الأول لم يعالج ويقدم للدارس والقارئ العربي بصورة متكاملة، فقد عمد هذا البحث على توضيحه وتعرض لموضوع التتلمذ أو التمهن apprenticeship ولنشأة الأكاديميات وطرق التدريس بها. وقد اختتم الباحث بحثه ببعض التوصيات التي يأمل أن تكمل جوانب أصول التربية الفنية وتفيد الدارسين فى كل البلاد العربية.

مقدمة الدراسة، وأهميتها

هناك مادة دراسية تسمى بهذا الاسم « أصول التربية الفنية» تدرّس بجامعات وكليات السواد الأعظم من البلاد العربية عامة، ودول الخليج خاصة. وقد لاحظ الباحث أن بعض الغموض يكتنف هذا المصطلح ويجعل تدريس هذه المادة قاصراً غير مكتمل. وهذا يستدعى لفت أنظار الحادبين على التربية عامة، وعلى التربية الفنية خاصة، لتعديل مفردات هذه المادة، ووضع توصيفاتها عند إعداد مناهج التربية الفنية أو مقرراتها.

أهداف الدراسة وأسئلتها

تهدف هذه الدراسة إلى :

١ - تحديد معاني أصول التربية الفنية .

٢ - الوقوف على المفاهيم السائدة لأصول التربية الفنية .

٣ - عرض الأعمال التربوية الفنية التي قدمت تحت هذا العنوان .

٤ - تحديد المفهوم الشامل لأصول التربية الفنية ، وما ينبغي أن يشتمل من مواضيع تربوية فنية .

مصطلحات البحث

(١) *أصول* : تعني كلمة أصول عدة معاني نعرضها بإيجاز فأصل الشي . . . أساسه الذي يقوم عليه . . . ومنشؤه الذي ينبت منه « والأصلي » ما كان أصلاً في معناه ويقابل بالفرعي أو الزائد ، أو الاحتياطي أو المقلد [١ ، ص ٢٠] .

ومن مشتقات الأصل الثلاثي لكلمة أصول (أصَّل) (بتشديد الصاد المفتوحة)[١] وتعني « جعل له أصلاً ثابتاً يبنى عليه . » (والأصالة) في الرأي جودته ، (والأصالة) في الأسلوب ابتكاره (والأصالة) في النسب عراقته . . . (والأصول) : أصول العلوم : قواعدها التي تبنى عليها الأحكام ؛ والنسبة إليها أصولي . وأصول الفقه القرآن والسنة والإجماع والقياس [١ ، ص ٢٠] .

ونخلص من هذا إلى أن المعنى المعجمي (لأصول) يسمح بتناول الموضوع المدروس من جانبين :

١ - دراسة النشأة الأولى والجذور للموضوع المدروس .

٢ - دراسة قواعد الموضوع وأسسه .

وقد ركّز الذين كتبوا عن أصول التربية الفنية على جانب واحد وهو الجانب الثاني فقط واكتفوا بتلميحات يسيرة موجزة تتسم بالمحلية وعدم الشمول . وسنتعرض لذلك - تحت عنوان الدراسات السابقة لموضوع أصول التربية الفنية - ولعل من الجديد في هذا

---

١ ما بين القوسين من إضافة الكاتب .

البحث هو تناول الجانب الأول أو المعنى الأساسى لمصطلح « أصول» إذ لم يتعرض حتى اليوم كاتب بالعربية لنشأة التربية الفنية وتطورها على المستوى العالمي.

(٢) *التربية الفنية*: التربية الفنية مصطلح جديد لازال غامضا ومستغلقاً حتى على بعض العاملين في مجال الفن. ولكي نستجلي معاني هذا المصطلح نبدأ بذكر معاني التربية أولاً؛ ففي فصل الراء وباب الواو والياء من *القاموس المحيط* يقول مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروزآبادي: «رَبَا رُبُوا (كعُلُو) ورباء (بكسر الراء)[٢] زاد ونما... والرابية والرَّباة ما ارتفع من الأرض. وأُخذةٌ رابية»: شديدَة زائدة وربوت في حَجْره رَبْواً ورُبُوّاً (بضم الراء والباء وتشديد الواو)[٣] وربيت رَبا ورُبياً (بفتح الراء في الأولى وضمها في الثانية)[٤] نشأت. وربيته تربية غذوته. والرَّباء « كسماء»، الطول» [٢، ص ٨٠].

أما في *المعجم الوسيط* فقد كتب المؤلفون: «رَبا الشيء رَبْواً ورُبُوّا نما وزاد، وفي التنزيل العزيز ﴿وترى الأرض هامدة فاذا أنزلنا عليها الماء اهتزت وربت﴾ زادت وانتفخت لما يتداخلها من الماء والنبات. ويقال ربا المال زاد. وربا علا وارتفع. والفَرسُ أنتفخ من عَدْو أو فزع. وربا الجرح: ورم. وربا السويق ونحوه: صب عليه الما فانتفخ. وربا في البيت وفي بني فلان: نشأ. وربا الرابية ونحوها علاها.

رَبَي (بفتح الراء وكسر الباء وفتح الياء) في بني فلان رَبَواً ورُبُوّاً: نشأ فيهم. وأربى على الخمسين: زاد. وأربى أخذ أكثر مما أعطى. وأربى أتى الربا أو عمل به... وَرَبا شئيا نماه وزاده... (ربَّاهُ) نَماه وربا فلانا غذاه ونشَّأه. وربَّاه نَمَّى قواه الجسدية والعقلية والخلقية....

تربَّي تَنَشَّأ وتغذى وتثقف والرابية ما ارتفع من الأرض ويقال: أخذة رابية: شديدة زائدة... والربا: الفضل والزيادة» [١، ص ٣٢٦].

ويمكن أن نخلص من النصوص السابقة - الماخوذة من معجمين أحدهما قديم، والآخر حديث معاصر - إلى أن أهم معاني التربية بكل أوزانها أو مصادرها هو الزيادة.

وعلى هذا يكون معنى « التربية الفنية» الزيادة أو التنمية باستخدام الأنشطة الفنية

---

٢ مابين القوسين من إضافة الكتاب.
٣ مابين القوسين من إضافة الكتاب.
٤ مابين القوسين من اضافة الكتاب.

المختلفة. والزيادة هنا معنوية تعني زيادة (أو تنمية) المعارف والخبرات، والمهارات والقدرات ومنها التآزر البصري واليدوي. كما أنها تشمل الزيادة في اكتساب بعض القيم الدينية والأخلاقية والاجتماعية كالصبر والإتقان على سبيل المثال. فالصبر قيمة دينية تزداد عن طريق الفن لأن ممارسة أي نوع من الفن يعني ممارسة الصبر ومعايشته، فلا يكتمل أي عمل من الأعمال الفنية دون أن يصبر عليه صانعه، فمعالجة الألوان، والسطوح، والملابس، والأشكال والأحجام وإيجاد نوع من التوازن والإيقاع والانسجام والترديد في عمل فني يحتاج إلى صبر حتى يخرج في صورة متكاملة متقنة. والإتقان، كالصبر، قيمة من القيم التي يدعو لها الدين، ويقدرها المجتمع، وفي الحديث الشريف: «إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه.»

ورغم أهمية التربية الفنية فما زالت مجهولة لدى الكثيرين. فما زال كثير من الناس يخلط بين دراسة الفن ودراسة التربية الفنية. فدارس الفن يختلف عن دارس التربية الفنية، في أن الأول شخص يدرس فرعا من فروع الفن ويتخصص فيه. وهذا عادة ما يحدث في عصرنا هذا: إما في كلية الفنون الجميلة، حيث يدرس التصوير التشكيلي أو الرسم أو النحت، وما إليها؛ أو كلية الفنون التطبيقية التي تقدم الخزف، والنسيج، وأشغال الخشب، والمعادن ونحوها. وكثيرا ما تجمع هذه المواد كلها في كلية واحدة في عصرنا الحالي بعد أن تخلص كثير من الناس من التفرقة القديمة بين الفنون الجميلة، والفنون التطبيقية.

أما دارس التربية الفنية فلا تنحصر دراسته - أو تخصصه - في مجال واحد، إذ لابد من تعرفه على جميع الأنشطة الفنية، وفروعها، وأصولها، وتاريخها، إضافة إلى إلمامه بعلم النفس التربوي، والمناهج وطرق البحث العلمي، وفلسفة الفن، ومبادىء فروع المعرفة الأخرى كالتاريخ وعلم الإنسان أو الأعراق anthropology، وطرائق التدريس المعاصرة التي يتمكن بها من أن يوصل ما يقصد إلى تلاميذه. والتربية الفنية المعاصرة تشمل «أربعة أهداف رئيسة ترتبط ارتباطاً وثيقاً برسالة التربية الفنية وتتصل هذه الأهداف الأربعة ذات الأهمية البالغة بما يمكن أن يحدث في مجال الفنون البصرية [٣، ص ١٨] وهذه المجالات الأربعة وهي:

١ - *تاريخ الفن*: الذي يدرس الفن في العصور والبيئات المختلفة كما أنه يتعرض للمدارس الفنية قديمها وحديثها، موضحا تواريخ نشأتها، وطرائق تعبير فنانيها وأهدافهم،

وإسهاماتهم في التجديد الأسلوبى .

٢ - *علم الجمال*: ويدرس الجمال في شتى صوره، ويناقش المفاهيم المختلفة في تفسير أصله، والنظريات الخاصة به، وبإمكانات توافره في الأعمال الفنية المختلفة. إضافة إلى تاريخه بوصفه متشعباً من الفلسفة أو بوصفه فرعاً جديداً أصبح هو الفرع الخامس إضافة إلى فروعها القديمة فأصبحت فروع الفلسفة اليوم هي :

أ- الغيبيات: والتي تكتب (الميتافيزيقا) اعتماداً على الكلمة الغربية metaphysics .

ب - علم المعرفة و الذي يكتب أيضاً (ابستمولوجيا) وهو تعريب الأصل الغربي أيضا epistemology .

ج - علم المنطق logic .

د - علم الاخلاق ethics .

هـ - علم الجمال والذي اشتهر بالاسم المعرب أيضاً استطيقا aesthetics .

٣ - *النقد*: ينحصر النقد في قسمين: النقد الذاتي (وهو الذي لا يبرر الحكم على جمال أو قبح العمل الفني)؛ والنقد الموضوعي الذي يصدر حكمه على العمل بعد توضيح المحامد والمثالب. ولا يتأتى دلك قبل دراسة العمل وفهم الفن وأسسه وعناصره، وطرائق تذوقه. وكثيراً ما يتداخل كل من النقد وعلم الجمال، والتذوق الفني.

٤ - *الإنتاج الفني*: ولعل الإنتاج الفني هو بيت القصيد وهو أهم العناصر الأربعة، ودارس التربية الفنية ومدرسها لايمكن أن يتعامل بدونه. وبما أن هدف معلم التربية الفنية هو التربية باستخدام الأنشطة الفنية. فينبغي أن يلم بأساسيات الأنشطة الفنية المختلفة وخصائص الخامات والأدوات والمعدات الخاصة بها، والطرق المثلى لاستخدامها والأساليب المتباينة التي يمكن أن تتبع في الإنتاج، والإبداع الفني. وعندما يمارس معلم التربية الفنية مهنته فإنه لا يحدد أسلوباً واحداً لتلاميذه، ولا يكون هدفه الأصلى والوحيد هو إتقان الجانب الحرفى فقط، بل هدفه هو غرس عادات ومهارات وقيم من خلال ممارسة الأعمال الفنية على النحو الذي سبق ذكره.

وقد ساد المفهوم القديم للتربية الفنية - بين عدد كبير من الناس ولفترة طويلة من الزمن - والمفهوم القديم للتربية الفنية هو تدريس الفنون كلها، أو تدريس أى نشاط من الأنشطة الفنية، وتدريب الدارسين على أيسر الطرق، وأسهل الأساليب التي ينبغي أن

تتبع لإنتاج عمل فني متقن من الجانب الحرفي .

والرغبة في تعلم الفنون من فنانين يعرفون أساليبها ، ويجيدونها رغبة قديمة لعلها أقدم في ظهورها من مصطلح (أو كلمة) الفن نفسها . فمن المعروف أن التعبير الفني أو التعبير بالخطوط والألوان والرموز والإشارات كان أقدم من التعبير باللغة ، وأن كلمة « فن » تعد من الكلمات التي نشأت بعد أن تكونت الحضارات الإنسانية واستكملت جوانب نموها . وقد توارث الناس أساليب هذا النوع من التعبير وطرائق إبداعه بالطريقة المسماة التتلمذ أو التمهن apprenticeship .

ظهور طريقة التتلمذ أو التمهن

لقد كان ينظر إلى الفن بوصفه حرفة ومهارة من المهارات منذ أقدم العصور التي نعرفها . فكلمة « حيموت - Hemut » التي تعني الفن في مصر القديمة كانت مصورة في شكل آلة بناء . وبعد فترة من الزمن ، وبالتحديد خلال الفترة الكلاسيكية من العصر القديم ، وهي الفترة التي ازدهرت فيها فنون وحضارة الرومان والإغريق . أصبحت الكلمة اللاتينية « آرز ars» ترمز إلى مهارة العمل حسب قواعد محددة ولغرض مخصص ، أو لحرفة أو لمهنة معروفة . . . وهكذا كانت اشتقاقات العصور الوسطى الفرنسية « لا آرت l' art » ، والإيطالية « لا آرتي l'arti » والإسبانية « الآرتي el arte» والإنجليزية « آرت art » ، وكلها مرادفات للمهارة والحرفة والمهنة . ومن هنا اشتقت كلمة « artisan آرتزان » في كل من اللغتين الإنجليزية والفرنسية وكلمة artefic الإيطالية [٤ ، ص ص ٦٤ - ٦٥] ، وجميع هذه الكلمات تعني الحرفي أو الصانع (الماهر) .[٥]

ويذكر آلن شورتر Alan Shorter أن كل أنواع الفنون والعمارة والهندسة وغيرها من التقنيات كانت تعد « حرفا » في الحضارات القديمة ، ففي الحضارة المصرية القديمة كانت الحرف مقدرة تقديراً عظيماً وكانت منسوبة إلى إلههم بتاح في ممفيس Ptah of Memphis الذي كانوا يسمونه نحات النحاتين وخزاف الخزافين . وكان الفنانون الكبار أو المعماريون المتفوقون مثل امحوتب وسينيموت هم الذين يتقلدون في الغالب المناصب الراقية في

---

٥ ما بين القوسين من إضافة الكاتب .

الكهانة. وكان كبير الكهنة في معبد بتاح هو صاحب السيطرة الخاصة على التدريب في مجال الفن بوصفه الزعيم العظيم للفنانين (الحرفيين).

وبما أن فن العمارة هو أبو الفنون جميعاً فإن الفنانين (الحرفيين) كانوا يتجمعون دائما حول مواقع العمل أو المنشآت الضخمة كالمعابد والقصور وكان لكل مجموعة عمل خاص تقوم به. ولم يكن الصبية (أو التلاميذ أو المتمهنون apprentices) في مستوى واحد من حيث الأداء والإلمام بالفن (أو الحرفة) الخاصة التي يعملون فيها؛ بل كانوا - بطبيعة الحال - في مستويات مختلفة. فمنهم المبتدئ، ومنهم المتقدم بعض الشيء، ومنهم الذي أَلَمَّ بأغلب جوانب فنه وشارف مستوى الإجادة التامة والتخصص. وكانت معاملة الفنانين لتلاميذهم مختلفة، وكان الفنانون اليونانيون القدامى يعملون بمقابل مادي. وإضافة إلى ذلك كانوا يتقاضون أجوراً من تلاميذهم، وقد ذكر أفلاطون أسماء بعض الفنانين الذين كانوا يأخذون أجراً (رسوماً دراسية) من تلاميذهم مقابل تعليمهم الفن.

ومن أوائل من ذكرت المراجع أنهم كانوا يتقاضون أجوراً من تلاميذهم النحات اليوناني المشهور بوليكليتوس Polyclitus الذي عاش حتى عام ٤٢٠ ق.م. وقد اشتهرت أعماله واستنسخت منها عدة نسخ لا يزال بعضها موجوداً حتى اليوم. ولعل أشهر أعماله الموجودة هو حامل الرمح المعروض اليوم بمتحف الآثار في مدينة نابولي [٥، ص ٣٦٦].

وكان فيدياس أيضاً يتقاضى أجراً (رسوماً دراسية) من تلاميذه الذين كانوا يأخذون عنه فن النحت. وكان من أعظم نحاتي اليونان في عصره وقد عاش في أثينا حتى عام ٤٣٢ ق. م. وكان موضوع أخذ أجر من التلميذ لقاء تدريبه أمراً معروفاً، بل إن بعض الفنانين والمعلمين كانوا يتقاضون أجوراً من تلاميذهم بعد أن يجيدوا الحرفة (الفن) وقد بلغ ما يتقاضاه المعلم الفنان ثلث دخل التلميذ من فنه.

وسواء أكان الفنان يتقاضى أجراً مقابل تدريسه للفن أم كان يكتفي بمجرد مساعدة تلاميذه له، فقد كان التلاميذ يمرون بثلاث مراحل رئيسة أثناء تتلمذهم أو تمهنهم، وهذه المراحل الثلاث هي:

١ - مرحلة المساعدات الأولية العامة للفنان

وهذه المرحلة كانت خاصة بالمبتدئين في أي حرفة من الحرف (فن من الفنون).

وكان التلميذ يقوم خلالها بالمساعدة في إعداد الخامات، كأن يقوم بسحق الخامات ومزجها لإعداد الألوان، أو يقوم بإعداد أرضية العمل الفني إن كان العمل لوحة فنية أو يقوم بقطع كتل الصخر أو الخشب لإعداد الشكل العام حسبما يطلب معلمه (الفنان).

٢ - مرحلة الإسهام الجزئي في العمل الفني

يصل التلميذ هذه المرحلة بعد أن يكون قد تعرف على خواص الخامات وتمكن من تطويعها، وأبدى نوعاً من الاستعداد للإسهام في إبداع (إنتاج) الأعمال الفنية.

٣ - مرحلة المشاركة التامة

وهذه هي آخر المراحل، ولا يصلها التلميذ إلا بعد فترة من الممارسة الجادة، وبعد أن يبدي مقدرات فنية ومهارات تكسبه ثقة معلمه. ولا يصل التلميذ هذه المرحلة بعد فترة زمنية محددة، ولا بعد عمر معين بل يصلها بعد أن يحقق مستوىً فنياً راقياً. وفي هذه المرحلة يتعاون التلاميذ مع معلمهم في إنجاز العمل الفني. وكثيراً ما ينجز التلاميذ أغلب العمل بل إن المعلم (الفنان) قد يترك لبعضهم موضوع اللمسات الأخيرة للعمل الفني بعد أن يتحقق من تميز مستواهم.

وكان التلميذ أو الممتهن (يتخرج) بعد أن يجيزه معلمه (الفنان). ويحدث ذلك أحيانا بأن يقدم التلميذ عملاً يكون بمثابة اختبار له. ويحدث هذا عادة عند الرغبة في الالتحاق برابطة الفنانين وسيأتي الحديث عن روابط الفنانين لاحقاً.

التدريس في نظام التلمذ أو التمهن

نتناول هنا طريقة التلمذ أو التمهن هذه ونتعرض لجوانبها المختلفة لنقارنها بالتدريس في المدارس المختصة. ولكي تكتمل الصورة فسوف نتعرض لها بدراسة التلاميذ والمكان، والزمان، والمادة المدروسة والطريقة. ولنبدأ بأول هذه العناصر وهو التلميذ.

التلاميذ

لم يكن هناك مستوى فني محدد للتلاميذ الذين يرغبون في تعلم أي فن من الفنون

بطريقة التتلمذ. كما لم يكن هناك عمر محدد، غير أن العمر السائد كما تذكر أغلب المراجع يكون ما بين الثالثة عشرة والسادسة عشرة، وقد يقل عمر بعض التلاميذ عن هذا وقد يزيد. وغالباً ما يأتي التلميذ بناء على رغبة والده الذي سوف يدفع له رسوم الدراسة، ويتابعه إلى أن يجيد الحرفة أو الفن (يتخرج) ويلتحق بنقابة من النقابات (الفنية) التي تضمن له عملاً دائماً وحياة مستقرة. ولهذا كان أغلب الصبية من الطبقات المتوسطة أو الدنيا التي تتتلمذ على أمل الحصول على عمل بعد (التخرج)، ولابد أن نذكر هنا أن بعض الفنانين كانوا يدفعون بعض الأجر لتلاميذهم لمساعدتهم. ولا يعني هذا أن كل التلاميذ في طريقة التمهن هذه كانوا من هاتين الطبقتين بل أن بعضهم كان من الطبقات الغنية. ومن هؤلاء بنفينيتو سليني Benvenuto Cellini الذي أبدع واشتهر في فن الصياغة، والذي نقل ستيوارت ماكدونالد عنه قوله: «عندما بلغت سن الخامسة عشرة التحقت بمحل صائغ من الصياغ يدعى أنطونيو دى ساندرو رغم عدم موافقة والدي. . . ولم يكن والدي ليسمح لي أن أتلقى أجراً كما كان يتلقى بقية المتهنين، وذلك لكي أكون حراً في ممارسة التصميمات التي أريدها ولأطول مدة يسمح بها وقتي» [٦، ص ٢٣].

ونستخلص من هذا النص أيضاً أن أصحاب الحرف (الفنانين) كانوا يسمحون بأن يتدرب معهم بعض التلاميذ للتعرف والتدرب على ممارسة الحرفة، دون أن يكون لهم سيطرة تامة على هؤلاء التلاميذ في تحديد نوع النشاط الذي يقومون به. وكان الفنانون لا يصنفون هذا النوع من الطلاب ضمن مجموعاتهم الثلاثة السابقة الذكر. كما نستخلص من هذا النص أيضاً أن بعض الطلاب كانوا يختارون نوع الفن أو الدراسة التي يحبونها بمحض إرادتهم دونما تدخل من ذويهم أو من جانب صاحب الحرفة أو الفنان.

المكــــان

لم تكن الحرف والتي تسمى اليوم الفنون الجميلة والتطبيقية تدرس بطريقة التتلمذ في مكان واحد. فأحيانا كانت تدرس داخل المَقَن (بفتح الميم والفاء) أو المحترَف (بفتح الراء) و الذي يطلق عليه اسم استديو studio في اللغات الأوربية. وقد انحصرت الفنون التي تدرس داخل المحترفات في أشغال المعادن والصياغة، وقطع النحت الصغيرة، والتصوير التشكيلي. فالأعمال الكبيرة من النحت كانت تنفذ غالباً في الموقع نفسه،

وكذلك كان الأمر مع اللوحات التشكيلية التي كانت تزين جدار وأسقف المباني المختلفة.

فالمحترف (الإستديو) كان بمثابة المصنع الصغير بلغة العصر حيث كانت تنتج فيه حاجيات الناس المختلفة وهي:

١ - حاجياتهم العملية الاستهلاكية: وتشمل إنتاج أدوات الصيد من رماح وفؤوس ودروع وسيوف (في عصور لاحقة)، إضافة إلى الأواني الفخارية والخشبية التي كان ينحتها (الفنانون) ليستخدمها الناس في حياتهم اليومية. كما تشمل (إنتاج) الملابس (نسيج) وغيرها.

٢ - الحاجيات الروحية والجمالية: وتعنى هذه الأعمال التي كان ينحتها (الفنانون) لأغراض عقائدية كأن تبعد الأرواح الشريرة، وتقرب الأرواح الخيرة، إضافة إلى ما كانوا يعملون من رسوم ومجسمات تمثل آلهتهم المختلفة، فإن كان للعرب القدامى في جاهليتهم اللات والعزى ومناة وهبل ويغوث ويعوق ونسر وغيرها، فقد كان للأغاريق والرومان عدد من الآلهة الأسطورية مثل أبوللو، وفينوس وديانا وباخوس وكانوا يعتقدون أنها مصدر الإلهام. « وأنها مهيمنة على كل الفنون والعلوم. ولهذا كان الشعراء والموسيقيون يبدأون أعمالهم المهمة بصلوات لواحد من هذه الآلهة أو لعدد منها» [٧، ص٧٦]. وكان لسائر شعوب الأرض ولا يزال لبعضها حتى يومنا هذا عدد من الآلهة التي تصور بصورة ذات بعدين أو ذات ثلاثة أبعاد (مجسمة).

وأغلب ما كان ينتجه الفنانون من أعمال عقائدية أو روحية كان في الغالب كبير الحجم، وكان يتطلب أن ينتج في المكان الذي سيبقى فيه، سواء أكان ذلك المكان معبداً أم كان ميداناً أو مساحة في مكان معين. فالمعابد الفرعونية القديمة كانت هي محترفات (استديوهات) النحاتين والمصورين وغيرهم، وكذلك كانت المعابد الإغريقية واليونانية القديمة. وفي العالم العربي والإسلامي كانت المساجد والقصور والمدارس والأسبلة والتكايا والحمامات والربط هي محترفات الفنانين، وكانت دائما مكتظة بالنحاتين (الذين ينحتون الخشب والحجارة والرخام) والخطاطين والمصورين التشكيليين، (الذين يلونون ويزخرفون) والخزافين العاملين في إعداد البلاطات والفسيفساء ويصبون القَسْقيات، والمبدعين في أشغال المعادن والخشب وغيرهم. ومن أهم الفنون التي نشأت وتطورت في هذه الأماكن فنون الزخرفة. » الإسلامية الخالصة من شوائب الاستعارة من الفنون السابقة

على الإسلام و الذي نبتت منه الأرابيسك arabesque [٨، ص ١١].

ومعنى هذا أن محترفات (إستديوهات) الفنانين في طريقة التمهن أو التتلمذ في كل البيئات لم تكن مقتصرة على غرفة صغيرة كما هو معروف اليوم، بل كانت تتعداه إلى موقع العمل. وموقع العمل أو المنشأة الجديدة هو بمثابة المدرسة أو كلية الفنون الجميلة أو التطبيقية التي يتعلم فيها الطلاب الفن اليوم. وكثيراً ما كان النحاتون والمصورون ينشئون محترفات في مواقع العمل نفسها.

لم يكن هناك زمن محدد في طريقة التمهن (يتخرج) بعده التلميذ أو الممتهن، وينتقل بعده عن معلمه الفنان. وكان الزمن يعتمد على عدة عوامل منها طبيعة الفن الذي سوف يدرسه التلاميذ، ومنها مستوى التلميذ ومهارته ومقدراته واستعداداته الأساسية، ومنها عدد الساعات التي يقضونها في العمل، ومنها الظروف التي يعمل فيها أستاذهم. فقد يضطر الفنان وتلاميذه أن يكرروا نوعاً واحداً من العمل، حسب طلب صاحب العمل. كأن يقضي المعلم وتلاميذه عدة أشهر أو بضعة أعوام في نحت رؤوس الأعمدة وتيجانها لمبنى من المباني الضخمة، وهذا يحرم التلاميذ من فرص التعرض لجوانب النحت المختلفة، فتتكرر تدريباتهم في هذا الجانب لفترة طويلة تضطرهم إلى الانتظار طوال مدة استمرار مثل هذا العمل ثم الانتقال بعد ذلك لخبرة جديدة من خبرات النحت. ومثل هذه الأعمال تمد زمن التتلمذ.

وعلى كل، فإن الفترة المتوسطة التي كان يستغرقها التلميذ أو الممتهن كانت تتراوح مابين خمسة وسبعة أعوام، وهي قابلة للزيادة أو النقصان حسب الظروف السابقة الذكر.

المادة المدروسة

لم يكن في طريقة التمهن منهج محدد، أو محتوى معلوم لما يدرس من جوانب مهارية أو معرفية. وكان الموضوع كله متروك للمعلم (الفنان) ولظروف العمل وللتلميذ. فالعمل الذي يتطلب من الفنان أداؤه قد يكون من نوع واحد، وقد يكون متنوعاً، كما أنه قد يكون عملاً صغيراً يكمله الحرفي (الفنان) وتلاميذه (الممتهنون) في وقت وجيز وينتقلون بعده إلى عمل آخر وموقع مغاير لما ألفوه، وقد يكون عملاً ضخما يستغرق وقتاً طويلاً.

وقد توارث كل أصحاب حرفة من الحرف (أو أصحاب كل فن من الفنون) منذ

أقدم العصور بعض التخطيطات الأولية التي تشتمل على أساسيات حرفتهم فمنذ عصر الفراعنة « كانت هناك كراسات التخطيطات المبدئية التي توراثها المعلمون (الفنانون). وكانت هذه الكراسات مكتظة بالخطوط الرئيسة المتفق عليها . وكانوا يقدمونها لتلاميذهم ليقوم التلاميذ بإكمالها ، ونقلها إلى الجدران وتكبيرها ، وإعدادها لملاحظات المعلم» [٩، ص ١٨].

ولم تكن مثل هذه التخطيطات متوافرة لكل الحرف أو الفنون ولا لكل المعلمين . إذ كان أغلبهم يعتمد في تدريسه على خبرته الخاصة وعلى أسلوبه الذي ورثه عن أسلافه. وكان المعلم يحاول جاهدا أن يتأكد من وصول طريقته وأسلوبه إلى تلاميذه ، معتقداً أن تلك الطريقة هي أصح الطرق ولا ينبغي أن يخرج عنها تلاميذه ، فالمادة (التي تدرس) في طريقة التمهن إذاً لا تتعدى المعلومات التي تقدم شفاهة ، والأساليب التي توضح عملياً أمام التلاميذ إضافة إلى بعض التخطيطات المتوارثة أحيانا - وكانت هذه قليلة جداً .

طريقة التدريس

يدرس المعلمون (الفنانون) نظام التمهن بالطريقة العملية المباشرة . فكان المعلم الفنان يعمل أمام تلاميذه فيأخذون عنه أسلوبه . ولم تكن عملية التدريس وقفاً على المعلم فقط بل كان التلاميذ يأخذون عن اقرانهم أساسيات الحرفة أو الفن . وكثيراً ما كانت عملية التعلم والتدريب تتم بطريقة تعاونية كل واحد من التلاميذ أو كل مجموعة منهم تعلم المجموعة التي كانت دونها ، لأن المعلم كان في الغالب يشرف إشرافاً عاماً على العمل . وعلى هذا فإن عملية التعلم والتدريب كانت تتم بالتقليد وبالمعايشة للمعلمين الفنانين .

ولعل أفضل ما يلخص طريقة التدريب في نظام التمهن هو الاتجاه السائد بين المعلمين والمسؤولين من أن شعارهم هو « يجب علينا أن نشرف على الحرفيين الذين يعملون في كل مجال . . . وعلينا أن نمنعهم من أن يتركوا عادة التمسك بالأساسيات . . . في كل من التصوير التشكيلي أو النحت» [٩، ص ٢٠].

روابط الحرفيين وطريقة التتلمذ

انتشر في أوروبا منذ القرن الثالث الميلادي نظام الروابط guilds/gilds التي ينتظم

فيها كل أصحاب مهنة أو حرفة من الحرف. لم تكن هذه الروابط وقفا على أعمال معينة دون غيرها. وكان الهدف من إنشاء تلك الروابط هو إيجاد نوع من الترابط والتآزر والتعاون بين أصحاب الحرفة الواحدة. فالشخص المنتمي إلى أي واحدة من هذه الروابط كان يحظى بالحماية التامة ويضمن حقوقه أو استحقاقاته كاملة، كما أنه يجد ضماناً أو ملاذاً يلوذ به وقت العوز، ويكون بذلك في مأمن من الفاقة والتشرد.

وفي مقابل هذه الحماية التي تقدمها روابط الحرفيين كانت هذه الروابط تفرض على كل عضو منتمٍ إليها اشتراك محدد هو عبارة عن مبلغ معين من المال يدفعه كل عضو من الاعضاء كل عام. «وإلى بداية القرن الثاني عشر الميلادي لم يكن هناك إلا فارق يسير جداً في بريطانيا وكل قارة أوروبا بين التجار وصانعي الدروع والنجارين، والعاملين في الزجاج الملون، والنحاتين وغيرهم»[٦] [٩، ص ٢٠].

وازدادت (الحرف) والفنون خلال القرنين الثالث عشر والرابع عشر الميلاديين في أوروبا واشتدت الحاجة إلى زخرفة المبانى، وتصميم الأزياء، وأنواع الأسلحة والدروع ونتج عن ذلك ظهور روابط مختلفة وأصبح لكل حرفة (أو فن من الفنون) رابطة خاصة ونظام خاص متمثلاً فيما يلي:

أ - القسم بالالتزام بشرف المهنة أو الفن المعين.
ب - الرسوم الخاصة بقبول العضو الجديد.
جـ - الاشتراك السنوي الذي تتجدد بمقتضاه العضوية.
د - الصندوق المشترك الخاص بالرابطة.
هـ - مشروع التأمين العام للأعضاء.
و - القوانين الخاصة بالرابطة.
ز - الراعي المسؤول عن الرابطة.

وقد حافظت هذه الراوابط على حقوق الفنانين وشعر المسؤولون بنوع من المضايقة منها، فولاء الحرفي أو الفنان لرابطته أقوى من أي ولاء آخر. وقد يرفض العمل مع أي شخص كائنا من كان إذا رأت رابطته ذلك. ومنذ القرن الخامس عشر الميلادي ظهرت

---

٦ النص بترجمة الكاتب.

معاداة الدول الأوروبية والمؤسسات الكنسية لهذه الروابط. ففي إنجلترا صدر قانون عام ١٤٣٧م ضد القوانين المحلية غير المناسبة التي أوجدتها الروابط حرصا على الربح على حساب عامة الناس وإيذائهم» [٩، ص ٢١]. وبناء على ذلك، فقد حددت سيطرة الروابط على أعضائها وعلى التلاميذ. وفي إيطاليا فإن «البابا وكبار القساوسة والنبلاء قد تضايقوا من قيود هذه الروابط على الفنانين الذين كانوا يستأجرونهم، فقد انتقص ذلك من سلطانهم ففي عام ١٥٣٩م على سبيل المثال أمر البابا باستثناء النحاتين في روما من عضوية الروابط، كما تم عام ١٥٧٧م استثناء فناني فلورنسا التشكيليين بقانون محلي» [٩، ص ٢١].

وإضافة إلى هذه القوانين التي أصدرتها الدول والمؤسسات الكنسية ضد هيمنة الروابط، فقد أسهمت عوامل أخرى في إضعافها وتقليل أثرها. وأهم هذه العوامل التي عملت على إضعاف فاعلية الروابط كان قد تمثل في ظهور صناعات وحرف وفنون ومعدات وأدوات جديدة ومتنوعة.

وازداد تفكك هذه الروابط في أواخر القرن الخامس عشر الميلادي واستمر الاضمحلال فيها رغم أنها لم تختفي تماماً من حيز الوجود، فقد ظلت باقية في صورة غير مؤثرة حتى القرن السادس عشر الميلادي.

وقد كان لهذه الروابط نظام طبقي دقيق. ففي حالة إنشاء قصر كبير أو كاتدرائية يتجمع المعماريون والبناءون ويتم إنشاء مساكن مؤقتة حول المنشأة الجديدة لتأوى البنائين والنحاتين. وتراعى كل رابطة نظامها الطبقي. ففي مجال البناء يكون المسؤول هو رئيس البنائين. «ويأتي بعده كبار البنائين الذين يشيرون بعصيهم للآخرين ويقولون اقطع هنا وهناك، ويليهم بناؤو الحجارة السهلة القطع ثم بناؤو الحجارة الصلدة، ثم يلي هؤلاء التلاميذ أو المتهنون. ويعمل تحت رؤساء الروابط عدد من العمال والأطفال الذين كان يسمح لرؤساء العمل باستئجارهم» [٩، ص ٢١].

ويتضح من هذا النص أن وضع التلاميذ المتهنين يأتي متأخراً في بعض الحرف كما في حرفة البناء؛ أما في بعض الحرف أو الفنون الأخرى فإن التلاميذ أو المتهنين يأتون في المرتبة التالية للفنان المعلم إذ لا يوجد سواهم أصلاً. ويتم وضع التلاميذ في النظام الطبقي حسب مقدراتهم ومهاراتهم وخبراتهم وإجادتهم للعمل.

ففي مجال التصوير التشكيلي يبدأ التلاميذ المستجدون بسحق المواد وإعداد ومزج الألوان والغراء والجص وإعداد أماكن الرسم (اللوحات) وسطوح الحيطان. ويتدرجون في السلم الطبقي إلى أن يصلوا إلى مساعدة الفنان بإكمال العمل أو حتى بوضع اللمسات الأخيرة نيابة عنه.

ويقدر كثير من المعلمين تلاميذه البارزين. وقد عمل بعض المعلمين الفنانين على تدريب تلاميذهم وارشادهم. فممن كتبوا هذه الإرشادات سنينو سنيني Cennino Cennini، الذي يعد أول من جمع كل الإرشادات الخاصة بطريقة العمل الفني وأسلوبه بتفصيل كامل [٥، ص ٨٦]. ولكتاب سنينو هذا الفضل في توصيل أسلوب جيتو Giotto رغم أنهما لم يتعاصرا، فقد عاش سنينو مابين عامي ١٣٧٠ و١٤٤٠م، أي أنه ولد بعد وفاة جيتو التي كانت عام ١٣٣٧م. وقد وصل أسلوب جيتو إلى سنينو بطريقة التتلمذ، فقد تتلمذ سنينو على الفنان أنجلو لوجادي Angelo Gaddi[٧] فدرس عنده التصوير التشكيلي، وكان أنجلو قد تتلمذ على والده تاديوجادي Taddeo[٨] الذي تتلمذ على جيتو.

كتب سينيني كتابه عام ١٤٣٧م وقد ترجم للانجليزية عام ١٩٣٣م تحت اسم «دليل الحرفي» *The Craftman's Handbook*. ولهذا الكتاب أهمية خاصة لأنه أهم المصادر التي تخبرنا عن الفن وممارساته وأساليبه في ذلك الوقت. ويقدم الكتاب إرشادات قيمة للتلاميذ، فمن إرشاداته لهم أنه يخبرهم بأن يرسم الواحد منهم ولو شئيا بسيطاً كل يوم حتى لا يفقد ولعه بالرسم. ولا يقتصر الكتاب على مثل هذه النصائح، بل يقدم تدريباً مسلسلاً لكي يتبعه التلميذ. وينصح التلميذ أن يبدأ أولاً برسم أبسط الأشياء وأيسرها مستخدما خطوطاً خفيفة فضية أو رصاصية على أرضية مغطاة بالرماد العظمي. وينصح سنيني أن يرسم التلميذ في السنة الثانية الرسم الخطي المحدد وأن يستخدم في ذلك الحبر

---

٧ انجلو جادي عاش في فلورنسا مابين عامي ١٣٦٩ و ١٣٩٦م، وورث أسلوب جيوتو وطوره في الجانب الزخرفي، واشتهر بألوانه الهادئة التي أثرت على عدد من الفنانين اللاحقين. وله أعمال باقية حتى يومنا هذا.

٨ تاديو جادي: عاش في فلورنسا مابين عامي ١٣٠٠ و ١٣٦٦م، كان والده أيضا مصوراً تشكيلياً بارعاً، وهو جادو جادي وقد تتلمذ والده هذا على جيتو وكان من أقرب تلاميذه وأحبهم لديه وعمل معه ٢٤ عاماً. وفي عام ١٣٤٧م صار جادو هذا أشهر الفنانين الأحياء في فلورنسا وأقدرهم.

وريشة الأوز، ثم يلون الرسم لونا خفيفاً بوساطة فرشاة مسطحة مصنوعة من الفرو الأبيض. فالرسم الدقيق المنفذ بالريشة يمكن الفنان من تذكر الأشياء وحفظ تفاصيلها.

وتأتي بعد هذه المرحلة مرحلة الرسم بالفرشاة وهو الرسم الذي يسبق التلوين. ويكون هذا الرسم على ورق ملون باللون البني المائل إلى الحمرة. ويبدأ التلميذ بوضع لمسات متعاقبة من اللون الخفيف (الحبر) بفرشاة مسطحة لتحديد الظلال ثم يتبع ذلك بلمسات من اللون الرصاصي الأبيض الممزوج بالصمغ أو بصفار البيض لتحديد المناطق المضيئة باللوحة واخيراً على التلميذ أن يحدد الخطوط الخارجية بفرشاة محددة الطرف. وعلى التلميذ أن يحرص على تثبيت يده وألا يجعلها تتحرك أكثر مما ينبغي.

واشتمل كتاب سينيني على نصائح فنية متخصصة عن الألوان وعن التلوين على الجدران والأقمشة والزجاج، وعن فن التذهيب، وفن الصب (صب القوالب) وفن الفسيفساء (الموزيك mosaic). كما اشتمل على أساليب تلوين الوجوه، وثنايا الملابس، وصناعة التيجان والأكاليل وترصيعها، وغير ذلك. وكل التوجيهات تهدف إلى التمكن من إتقان الجانب الحرفي أو جانب الصنعة في الأعمال.

ولم يقتصر سنيني على هذه التوجيهات العملية بل تعداها فأورد بعض الإرشادات الفكرية التي تفيد التلاميذ. فقد اقترح على سبيل المثال أن يختار التلميذ المبتدئ أكثر أعمال أستاذه تميزاً ليقوم بتقليدها أو نقلها. ونصح التلميذ بأن يتذكر دائما أن خير معلم له هو الطبيعة.

أما بالنسبة لرسم الإنسان، فقد اقترح أن يجعل التلميذ من وجه الإنسان وحدة قياس يقيس بها نسب بقية الجسم، وأن يقسم الوجه نفسه إلى ثلاثة أجزاء هي الجبين والأنف والذقن. وقد ذكر أن طول الرجل المثالي يساوي ثمانية رؤوس، وأن هذا الطول يساوي طول المسافة بين يدي الرجل عندما يمدهما.

ظهور أكاديميات الفنون

ظلت الفنون والحرف المختلفة تعامل معاملة واحدة حتى بداية عصر النهضة كما أسلفنا. ولم يكن هناك فرق بين أي حرفي وأي فنان تشكيلي، إذ كانوا يعملون جميعاً في روابط تجمعهم وتحاول المحافظة على حقوقهم.

وبمرور الزمن أصبحت هذه الروابط عبئا ثقيلاً على الفنانين والحرفيين، وتضجر منها الجميع، فقد تضجر منها المسؤولون لشعورهم بأنها تسيطر على الفنانين وتوجههم، وبالتالي فإنها تسلب المسؤولين بعض سلطاتهم التي كان من الممكن أن يمارسوها على الفنانين مباشرة. وتذمر عامة الناس من روابط الفنانين والحرفيين لشعورهم بأنها تعاون الفنانين على أخذ مبالغ أكبر من الناس. وقد ضاق الفنانون والحرفيون أنفسهم بهذه الروابط لأنهم أصبحوا يشعرون بأنها تستغلهم وتستقطع كثيراً من أموالهم ومجهوداتهم.

وإضافة إلى ذلك، فقد شعر بعض الفنانين أن هذه الروابط تحد من حرياتهم وتقيدهم، وشعروا بأن الفنان يحتاج لنوع من التميز وأن عمله يتطلب مجهوداً عقلياً وفكرياً، ولا ينبغي أن يضطر إلى اللجوء إلى رابطة تحميه.

ومن أوائل من شعروا بذلك وبدأوا في مناقشة الناس لإقناعهم الفنان المخترع ليوناردو دافنشي. فقد بدأ بتوضيح دور الفن ودور الفنان ومدح عمله، وقد قام بذلك في الميادين العامة والأسواق وأماكن العمل. وكان مما قال ذات مرة: «إذا قلت إن العلوم التي ليست علوماً آلية إنما هي علوم عقلية فإنني أقول إن التصوير التشكيلي من العلوم العقلية. فكما تعالج الهندسة والموسيقي نسب القيم المتواصلة وتعالج الرياضيات النسب غير المتواصلة، فإن التصوير التشكيلي يعالج كل القيم المتواصلة إضافة إلى نسب الظل والضوء والمسافة المتغيرة في المنظور»[٩، ص ٢٣].

ومما سبق يتضح أن ليوناردو كان يهدف لتغيير مفهوم الفن عند الناس، وكان يسعى لجعل الناس ينظرون إلى الفن بوصفه علماً من العلوم أو واحداً من الفنون الحرة التي تدرس في مدارس خاصة تسمى بالأكاديميات. وكان مع ليوناردو عدد من الفنانين الذين كانوا يرون رأيه، وعلى رأس هؤلاء مايكل أنجلو الذي دعا معه لتخصيص أكاديميات للفنون تجعل الفن يرتفع إلى مصاف العلوم العقلية التي كان الناس يقدرونها إيما تقدير ويكنون لها كل إجلال.

لقد ارتبطت كلمة أكاديمية academy بالفلسفة منذ نشأتها، وأصل الكلمة يعود لميدان في أثينا كان أفلاطون يجتمع فيه مع تلاميذه للمناقشة والتفكر والتدريس، ومن هنا نشأت كلمة أكاديمية وأصبحت تستخدم لترمز للمؤسسات العلمية المتخصصة.

وفي عصر النهضة بدأت المناقشات الفكرية من جانب الدعاة لإحياء التراث اللاتيني

في العلوم والأدب والرياضيات. فكان رواد هذه الحركة يتحدثون في الميادين العامة والكنائس ويناقشون ويتناظرون. وأدت مناقشاتهم إلى إنشاء الأكاديمية الأفلاطونية عام ١٤٣٨م في فلورنسا، ثم أكاديمية روما. ولم يكن في هذه الأكاديميات أي علاقة بالفنون الجميلة أو التطبيقية.

واستطاع الفنانون إقناع الناس بضرورة إنشاء أكاديميات للفنون، وقد ورد اسم أكاديمية فنون لأول مرة في التاريخ كما يذكر ماكدونالد «في ستة أعمال فنية من أعمال الحفر التي عملت في عصر النهضة (ولا تزال موجودة) وهذه الأعمال مكتوب عليها أكاديمية ليوناردوفنشي. . . وقد لا تعني هذه الكتابة أكاديمية فن بل قد تعنى جماعة فكرية كانت تجتمع في ميدان. . . ومن المعروف أن ليوناردو كان قد نظم عدة لقاءات ومناظرات. وعلى الرغم من أن أي واحد من ليوناردو ومايكل أنجلو لم ينظم أكاديمية رسمية (يدرس فيها الفن) فإن النمط الجديد للتربية الفنية كان قد بدأ حقيقة لأن كل واحد من هذين الفنانين كانت معه مجموعة مختارة من التلاميذ المثقفين القادمين من أسر كريمة» [٩، ص ٢٣].

ولعل أفضل من قدم صورة عملية لأكاديميات الفنون هو لورينزو دي ميديشي Lorenzo de Medici، فقد جمع مجموعة كبيرة من الأعمال الفنية القديمة المتميزة ووضعها في حديقته، وعين عليها بيرتولدو دي جيوفاني مشرفاً ومعلماً للنحت، وكان بيرتولدو هذا نحاتاً مشهوراً تتلمذ على دوناتيلو. وقد حرص لورنزو على أن يستفيد التلاميذ المتميزون في مجال النحت من هذه المجموعة. وكان يرسل إلى كل الفنانين المشهورين في زمانه يطلب منهم إرسال أفضل تلاميذهم للاستفادة من مجموعاته. وكان مايكل أنجلو واحداً من أولئك التلاميذ الذين وجدوا فرصة للاستفادة من مجموعة ميديشي ومن خبرات النحات المشرف عليها، جيوفاني.

كانت هذه المجموعة من الأعمال النادرة متاحة للموهوبين لنقلها والتعلم منها. وكان جيوفاني يشرح للتلاميذ طرق العمل ويساعدهم في التعرف على أفضل الأساليب لتنفيذه. ولم تكن هناك قيود تحدد التلاميذ، ولا رسوم تؤخذ منهم أو تقدم لهم. وكان التلميذ حراً في وقت حضوره ووقت انصرافه ويعمل تحت إشراف معلمه الفنان جيوفاني دون أن تكون لهذا المعلم أي سيطرة من أي نوع على أي تلميذ كانت لديه الرغبة في دراسة أصول فن النحت وأساليبه.

وعلى الرغم من أن ميديشي لم يطلق اسم مدرسة أو أكاديمية على مؤسسته هذه، إلا أنه كان قد فتح مجالاً لتعليم الفن بطريقة غير طريقة التتلمذ أو التمهن. وتميزت هذه الطريقة بحريتها، إذ ليس فيها أدنى القيود، ناهيك عن قيود الروابط، وقيود طريقة التمهن أو التتلمذ واستغلالها لمجهودات الفنانين والحرفيين وأوقاتهم. وكانت هذه المؤسسة التي أطلق عليها البعض (أول مدرسة أو أكاديمية فنون) بداية لإنشاء أكاديميات فنية حقيقية تفتح المجال أمام عدد أكبر من التلاميذ الموهوبين الراغبين في دراسة الفن بطرق ذات أسس علمية مقعدة (لها قواعد).

وكانت هناك مؤسسات أخرى مثل هذا النوع الذي يعد مقدمات لأكادميات الفنون. وممن قام بمثل هذه المجهودات النحات والمصور التشكيلي باكسيو باندينيللي Baccio Bandinelli (١٤٩٣م - ١٥٦٠م)، وكان باكسيو هذا منافساً لمايكل أنجلو ومعاصريه. واشتهر بأنه قام بجمع عدد من الفنانين والتلاميذ لدراسة الفن منذ عام ١٥٣١م بمسكنه الواسع الذي أعطي له بالفاتيكان، وإنشاء مجموعة أخرى عام ١٥٥٠م في مدينة فلورنسا. وعلى الرغم من النقد الكثير الذي وجه له في تقليده لمايكل أنجلو ومشاكسته لزملائه، إلا أن دوره كان بارزاً في التمهيد لإنشاء أكاديميات الفنون.

وجدير بالذكر أن نظام التتلمذ وروابط الحرفيين هذه كانت معروفة ومتبعة في عدد من البلدان العربية والإسلامية، وسمي المعلم بها أو «الأسطى.» وكان لكل مهنة أو تخصص حي خاص بها مثل حي الصاغة والنحاسين أو النساجين.

أكاديمية فلورنسا

بعد مجهودات ليوناردو دافنشي ومايكل أنجلو النظرية، ومجهودات عائلة ميديشي وباندينللي العملية لإنشاء أكاديميات فنون ظهرت أول أكاديمية فنون جميلة بالمعنى الكامل للأكاديمية عام ١٥٦٣م في فلورنسا. والذي أنشأ هذه الأكاديمية هو فازاري وقد عمل مايكل أنجلو بهذه الأكاديمية رغم أنه كان في الثامنة والثمانين من عمره. وكان الهدف من تعيينه هو تشريفي أولاً وتعليمي في المرتبة الثانية. ووجود مايكل أنجلو في هذه الأكاديمية أعطاها وضعاً اجتماعياً راقياً، وأسهم في تغيير نظرة الناس للفنانين وللفن الذي لم يعد عملاً آلياً، بل أصبح واحداً من الفنون الحرة. وأصبح الفن يدرس نظرياً وعملياً. وقد تم اختيار

ستة وثلاثين عضواً للأكاديمية ليكونوا أعضاء دائمين يتم اختيارهم ثلاثة أعضاء كل عام ليكونوا أساتذة زائرين يتلخص عملهم في تدريس الفنانين الناشئين. ومن أهم المواضيع الثابتة التي اهتموا بها في التدريس في الأكاديمية موضوع المنظور. واشتهرت أكاديمية فلورنسا هذه وانتمى إليها أغلب الفنانين الإيطاليين الذين عاشوا في تلك الفترة.

أكاديمية روما

لم يمض وقت طويل حتى ظهرت الأكاديمية الثانية في التاريخ وهي أكاديمية روما التي أنشأها سينت لوكا St. Luca عام ١٥٩٣م وعين فيديريكو زوكارو Federico Zuccaro رئيسا لها. وكان زوكارو من أشهر المصورين في عصره، وقد نال شهرة عالمية فاقت أقرانه فطلب منه السفر إلى إنجلترا لتصوير الملكة إليزابيث الأولى وبعض النبلاء، كما سافر إلى فرنسا وهولندا وإسبانيا وأنجز أعمالاً كثيرة إضافة إلى أعماله في فلورنسا وروما. وقد ساعد كل ذلك على اختياره رئيساً للأكاديمية.

وقد نجح في إدارة أكاديمية روما. «وكان (زوكارو) كسائر معاصريه يؤمن بأن التنظير الصحيح يؤدى إلى إنتاج أعمال فنية جيدة» [٥، ص ٥٦]. ولهذا فقد أسهم بنفسه في الكتابة. ورغم هذا، فإن أكاديمية روما هذه قد ركزت على الجانب العملي أكثر من تركيزها على الجانب النظري. وقد تميزت بذلك على أكاديمية فلورنسا.

ومما جاء في وصف الدراسة بأكاديمية «لوكا» أو «روما» أن رئيسها الأول زوكارو كان ينظم مناظرات يومية تكون ظهر كل يوم وتتناول الجوانب النظرية في الفن، كما كان ينظم اجتماعاً عاماً كل أسبوعين.

ونشأت أكاديميات فنون أخرى في إيطاليا في كل من تورين، ومانتو، وفينيس (البندقية) ونابولي وغيرها، كان بعضها خاصاً وبعضها عاماً. واختلفت طرق التدريس فيها. غير أن أكاديمية روما كانت دائماً في الصدارة وظلت منذ عام ١٦٣٣م «أكثر مراكز التربية الفنية تأثيراً في أوربا حتى القرن التاسع عشر عندما بدأ الفنانون يفضلون دراسة الفن في فرنسا» [٩، ص ٢٥].

وجذبت إيطاليا الفنانين من الأقطار المجاورة فتعرفوا على أكاديميات الفنون وعلى أثرها على تدريس الفن وعلى الوضع الاجتماعي للفنانين. وأصبحت إيطاليا – وخاصة

روما - هي مركز الإشعاع الفني لأوروبا كلها خلال القرن السادس عشر الميلادي.

أكاديميات الفنون خارج إيطاليا

كان الفنانون الأوربيون خارج إيطاليا يعدون دراسة الفن في إيطاليا خلال القرن السادس عشر شيئا عظيماً لا يمكن أن تدانيه أي دراسة أخرى. فبالإضافة إلى أكاديميات الفنون كان هناك (في إيطاليا) عدد كبير من الفنانين المتميزين، كما كانت هناك أعمال فنية عظيمة متعددة. وهناك التشجيع الكبير من قبل المسؤولين أثناء الدراسة. كما أن طالب الفن في إيطاليا يكتسب خبرات لا تعوض ويجد فرصاً للعمل مع كبار الفنانين والتعرف عليهم.

ورغم ذلك، فقد فكر الفنانون في الأقطار الأوروبية الأخرى في إنشاء أكاديميات فنون خاصة بهم. وكانوا يهدفون من إنشاء تلك الأكاديميات في بلادهم لتحقيق الأهداف نفسها التي استهدفها الدعاة الأوائل لإنشاء الأكاديميات في إيطاليا: فهم يطمحون في أن تحفظ أكاديميات الفنون حقوقهم الأدبية والمادية وتجعلهم طبقة معروفة ومقدرة في المجتمع.

الأكاديمية الملكية للتصوير التشكيلي والنحت بفرنسا

كان الفنانون الفرنسيون من أوائل الفنانين الذين تجمعوا على طريقة الفنانين الإيطاليين وطالبوا بإنشاء أكاديميات فنون. فقد اتفقت مجموعة من المصورين التشكيليين الفرنسيين على مخاطبة المسؤولين ليسمحوا لهم بإقامة أكاديمية فنون تحفظ حقوقهم الأدبية والمادية. واتصلت تلك المجموعة من الفنانين بلويس الرابع عشر،[٩] والذي كان ملكاً لفرنسا في الفترة ما بين ١٦٤٣ - ١٧١٥م.

وافق لويس على إنشاء تلك الأكاديمية التي كانت أول أكاديمية للفنون تنشأ في فرنسا. وتم إنشاؤها عام ١٦٤٨م. وقد عين لو برون Le Brun رئيساً لها. وقد نهجت الأكاديمية الفرنسية نهج الأكاديميات الإيطالية، وكان لوبرون نفسه قد تلقى تعليمه وتدريبه الفني في

---

٩ كان لويس الرابع عشر من أعظم ملوك فرنسا، فقد وسع رقعة بلاده وشيد قصر فرساي الشهير الذي استمر تشييده من عام ١٦٦١ إلى ١٦٨٦م، وقد أخرجه الفناون والنحاتون بتلك الصورة المتميزة.

إيطاليا وتأثر بأساليبهم وطرائقهم ليس في إنتاج الأعمال الفنية فحسب، بل وفي الجانب النظري أيضاً.

الأكاديمية الفرنسية في روما

نجحت الأكاديمية الفرنسية للتصوير التشكيلي والنحت في باريس وأصبحت لها مكانة توازي مكانة الأكاديمية الفرنسية المختصة بقواعد اللغة والشعر والبلاغة. وقد اعتمدت الدراسة في أكاديمية فرنسا للتصوير التشكيلي والنحت على رسم كل جزء من الإنسان. وكانت هذه الأجزاء في الأصل مأخوذة من أشكال نحتية إغريقية. «وكان لزاماً على مثل هذا النوع من تعليم الفنون أن يكون له علاقة قوية بالمصادر الحقيقية للفنون القديمة. ولهذا السبب تم إنشاء الأكاديمية الفرنسية في روما عام ١٦٦٦م» [٩، ص ٢٥].

واستمرت الأكاديميتان الفرنسيتان في كل من باريس وروما في خدمة الفنانين الفرنسيين في البلدين وتدريبهم على الأساليب العريقة في الفن.

هيمنة أكاديميات الفنون على الفن

وقد سيطرت أكاديميات الفنون على الفن في مجالاته الرئيسة الثلاثة التالية:

١ - في مجال التدريب والتدريس: فلم تكن الأكاديميات تسمح أو تعترف بأي تعليم أو تدريب فني يتم خارجها سواء أكان ذلك في مجال التصوير التشكيلي أم الرسم أم النحت أم المجال النظرى البحت.

٢ - في مجال العرض: أصبحت الأكاديميات الفنية هي المسؤولة عن إقامة المعارض. وهي التي تحدد ما إذا كان الفنان قد وصل إلى مستوى يؤهله للعرض أم لا؟ وكانت هي المسيطرة والمشرفة على صالات العرض كلها.

٣ - في المجال النظري للفن: توارثت الأكاديميات الفنية نظرة محددة للفن وفرضت أنماطاً معينة من الجماليات القديمة، وصبغتها بالصبغة الرسمية، بحيث أصبح من العسير على أي فنان أن يتخطاها أو يخرج عليها.

أكاديميات الفنون في الأقطار الأوربية الأخرى وغيرها

انتشرت أكاديميات الفنون في كثير من الأقطار الأوروبية فأنشأت كل من ألمانيا وإسبانيا وإنجلترا أكاديمياتها الخاصة. وقد زاد عدد أكاديميات الفنون في أوروبا في نهاية القرن الثامن عشر عن المائة أكاديمية وشملت أغلب أقطار أوروبا [٥، ص ٢٦]. ومن أشهر هذه الأكاديميات الأكاديمية الملكية بلندن Royal Academy والتي تم إنشاؤها عام ١٧٦٨م.

ووصلت فكرة الأكاديميات إلى الولايات المتحدة الأمريكية وأنشئت هناك أول أكاديمية فنون وهي أكاديمية فلاديلفيا،[١٠] وقد أنشأتها مؤسسة Wilson Peale ولسون بيل عام ١٧٩٤م، ولم تكتمل هذه الأكاديمية إلا مع بداية القرن التاسع عشر.

وتحولت أكاديمية فلاديلفيا إلى أكاديمية بنسلفانيا للفنون الجميلة عام ١٨٠٧م وتلتها بقية الأكاديميات الأمريكية مثل أكاديمية نيويورك عام ١٨٠٢م والأكاديمية الوطنية للتصميم ١٨٢٦م.

وقد نحت كثير من الأقطار الأوروبية وغير الأوروبية نحو فرنسا في عدم الاكتفاء بإنشاء أكاديميات في القطر نفسه بل عملت على تعزيز ذلك بإنشاء أكاديميات أخرى بإيطاليا تكون تابعة لتلك البلاد.

التدريس في الأكاديميات وفي المدارس الخاصة بالفنون

ركزت أكاديميات الفنون على تدريس الفن، ولم تهتم كثيراً بالجانب النظري، على الرغم من أن الأكاديميات الأولى كانت تركز عليه. وقد سبق ذكر مناظرات زوكارو التي كان يقدمها في أكاديمية روما ويناقش فيها الجوانب النظرية للفن. ورغم تباين الأكاديميات في تواريخ إنشائها ورغم تباعد الأقطار التي أنشئت فيها، إلا أنها كلها قد تقاربت إلى حد يشبه التقليد الكامل، في طرق التدريس، وفي المادة التي تدرسها. فقد كانت كلها تستخدم الوسائل نفسها التي توسلتها أكاديميات عصر النهضة.

وقد ظهر عدد من المدارس الخاصة التي نحت نحو الأكاديميات، وكان أصحابها يدرسون الفنون الجميلة والتطبيقية لمن يريد من الفنانين الناشئين.

---

١٠ أنشئت الأكاديمية عام ١٧٩٤م وقد مرت بعدة خلافات ومشكلات ولم تكتمل وتستقر بوضعها أكاديمية إلا في هذا التاريخ.

وظهرت بعد ذلك مدارس التصميم التي ركزت على تدريس التصميم. ولعل أهم ما حققته مدارس التصميم هو انتشار الوعي بأهمية الفنون بين عدد كبير من الناس، وكانت بذلك من العوامل التي ساعدت على إقناع المسؤولين بإدخال الفن في التعليم العام.

وعلى كل فإن التدريس في أكاديميات الفنون وفي المدارس الخاصة وفي مدارس التصميم كان يسير على نمط واحد وهو التركيز على تدريس الفن وحده، ولم يكن هناك وجود ملحوظ ومؤثر للجوانب التربوية.

التربية الفنية في التعليم العام بالبلاد العربية

بعد انتشار التعليم في أوروبا دعا المربون إلى إدخال الفن ضمن مناهج التعليم العام، وذلك بعد الاقتناع بدوره الذي يؤديه في التربية العامة لشخصية الدارس. ويعود ذلك إلى مجهودات العلماء النفسيين والتربويين من أمثال بستالوتزي وفروبيل ومنتسوري وسبنسر، إضافة إلى مجهودات بعض الفنانين أمثال تشيزيك وأبلت. ومن أوروبا انتشرت المناهج في الأقطار المستعمرة ووصلت التربية الفنية بذلك إلى التعليم العام في البلاد العربية والإسلامية التي مرت بتجربة الاستعمار.

تم تدريس الفنون بالبلاد العربية بالطريقة نفسها التي كانت تدرّس بها في الأقطار الأوروبية. وبمرور الزمن أصبح للبلاد العربية مؤلفاتها الخاصة في مجال التربية الفنية، وكانت جمهورية مصر العربية هي التي نالت قصب السبق في هذا المجال؛ فقد ظهرت مؤلفات عدة في مجال التربية الفنية ألف جلها الرعيل الأول من أبناء مصر ممن نالوا دراسات عليا في الولايات المتحدة الأمريكية أو في أوروبا.

مفهوم أصول التربية الفنية في البلاد العربية

على الرغم من كثرة ما كتب «عن» التربية الفنية، و «في» التربية الفنية، فإن القليل جداً من المؤلفات هو الذي تطرق لأصول التربية الفنية. ونذكر هنا مؤلفين: أولهما *أصول التربية الفنية* لمحمود البسيوني رحمه الله، وثانيهما *التربية الفنية وأصولها* لمحمد حسن جودي. ولعل كتاب البسيوني هو الكتاب الأكثر شهرة وانتشاراً في المجالات الأكاديمية في مصر وفي سائر البلاد العربية. وسنحاول عرض الكتابين بإيجاز لنستخلص منهما

مفهوم أصول التربية الفنية. وسيتضح مفهوم الأصول عند الكاتبين من المواضيع التي عالجاها في مؤلفيْهما.

مفهوم أصول التربية الفنية عند البسيونى وجودي

يذكر البسيوني في مقدمة كتابه *أصول التربية الفنية* أن كتابه يتضمن «خلاصة خبرة المؤلف في مشكلات كثيرة في ميدان التربية الفنية، فالكتاب يبحث قضايا متعددة، ويوضحها بوجهة نظر جديدة للقارئ: كيف بدأت التربية الفنية في المدارس، وما هي الأهداف التي أرادت تحقيقها، وكيف تطورت هذه الأهداف مع تطور أهداف التربية وأهداف المجتمع ؟ وبخاصة عندما ازدحمت الفصول بالتلاميذ واتجه المجتمع اتجاها صناعيًا» [١٠، ص ١١].

ومما سبق يمكن أن يستخلص القارئ - الذي أشار إليه البسيوني - دون أن يحدد بلده - أن الكتاب سيجيب على السؤال الذي ذكره (كيف بدأت التربية الفنية في المدارس؟) بتتبع تاريخ ذلك منذ نشأة التربية الفنية. ويلاحظ القارئ بأنه يحصر السؤال على جمهورية مصر العربية. وبتتبع تطور التربية الفنية في مصر فقط منذ بداية هذا القرن وحتى اواسط العقد الثامن منه.

وكان البسيوني بلا شك يعلم لخبرته الطويلة وعلمه الغزير أن كتابه سوف ينتشر على المستوى العربي والإسلامي؛ خاصة وأنه - رحمه الله - كان أستاذاً للتربية الفنية في بعض دول الخليج كالمملكة العربية السعودية وقطر، وعاش تطور التربية وقرأ أغلب ما كتب فيها، وهو بلا أدنى شك على علم بنشأة التربية الفنية وبأصولها التاريخية، غير أنه آثر أن يتتبع (أصولها) في موطنه مصر.

أما محمد حسن جودي، فقد تناول موضوع أصول التربية الفنية في كتابه *التربية الفنية وأصولها*. ولعله قد وقف على كتاب البسيوني السابق الذكر. ونبني هذا الافتراض على تاريخي ظهور الكتابين: فقد ظهرت الطبعة الأولى لكتاب البسيوني *أصول التربية الفنية* عام ١٩٦١م؛ أما كتاب جودي فقد ظهر عام ١٩٦٨م. وزيادة على ذلك فإن عدداً لا يستهان به من مراجعه التي بنى عليها كتابه من مؤلفات البسيونى.[١١]

---

١١ بلغ عدد مؤلفات البسيونى التى ذكرها جودي ضمن مصادر كتابه *التربية الفنية وأصولها* ثمانية كتب.

ولم يبدأ جودي بذكر الأصول التاريخية للتربية الفنية، بل ذكرها تحت عنوان «نبذة عن تطور التربية الفنية في الشرق والغرب.» وذكر تحت هذا العنوان أن التربية الفنية كانت تهدف إلى تشكيل طبيعة الطفل الفنية بأن تعرض عليه تدريبات وتمارين مملة جافة، الغرض منها إتقان الأشياء ومحاكاتها حرفياً، وتزويده ببعض المهارات والتي تعترف بمستواه الطبيعي. وبعد هذا يشرع في استعراض «بعض الأدوار التي مرت على تدريس التربية الفنية في الشرق والغرب، وكانت على النحو التالي» [١١، ص ٣٨]. ويبدأ هذه الأدوار بالدور الأول، وهو تشجيع التلاميذ على الدقة في النقل، ويتلوه بدور النقل من الطبيعة والنماذج المصنوعة، ثم اطلاق الحرية الكاملة للتعبير، وأخيراً تمرين التلاميذ على كراسات التلوين.

وينتقل جودي بعد هذا لإعطاء فكرة عامة عن تطور الفن في العالم، ويذكر أثر جان جاك روسو في تحرير الفنانين، ثم يتعرض للمدارس الفنية، فيذكر الكلاسيكية المثالية القديمة، ثم الكلاسيكية الحديثة، ثم الرمانسية، فالواقعية الأولى، [١٢] فالواقعية الحديثة، فجماعة الباربيزون، فالفن التأثيري، فالتعبيري، فالوحشي، فالتكعيبي، فالتجريدي، فالسريالي، فالمستقبلي. وبعد استعراض هذه المدارس الفنية ينتقل لفصل جديد هو «فكرة عامة عن تطور الفن العراقي،» وهو فصل مكتمل وجيد جداً.

نستخلص مما سبق أن الكتابين لم يعالجا موضوع أصول التربية الفنية من جانب تتبع المؤسسات التربوية الفنية. ومما لا شك فيه أن الدارس في أي بلد آخر غير مصر وغير العراق يتوقع أن يجد مثل هذه الأصول - خاصة في كتاب جودي - الذي ذكر أنه سيوضح أدوار التربية الفنية في الشرق والغرب.

مكونات أصول التربية الفنية بين البسيوني وجودي

يناقش كتاب *أصول التربية الفنية* عند البسيوني الموضوعات التالية: تطور التربية الفنية وأهدافها، وأثر الصناعة والآلة عليه، وطرق البحث فيها، والتخطيط لها، وتحضير دروسها، ووسائلها التعليمية، وتقويم نتائجها، ومعارضها. كما يفرد فصلا - في صدر

---

١٢ الحديث عن الواقعية الأولى (وهي رقم ٤ في ترتيبها بالكتاب) مكرر مرتين، ولعل ذلك خطأ طباعي.

كتابه - للتربية الفنية في المدرسة الثانوية وفصلاً آخر - في الجزء الأخير من الكتاب - لرسوم الأطفال وأهميتها التربوية. أما بقية فصول الكتاب، فهي عن المؤتمرات التي حضرها وأسماء المشاركين فيها وما قدّموه من أبحاث. فهناك فصل خاص بمؤتمر زغرب الدولي في التربية الفنية (أغسطس ١٩٧٢م) وفصل آخر لمؤتمر بودابست (١٩٧٣م) وفصل ثالث لمؤتمر نوفي ساد (يوغسلافيا ١٩٧٤).

أما جودي، فقد تناول كتابه موضوع الفن وأهدافه التربوية وعلاقة الفن بالعلم وبالبيئة، وتعرض لتطور التربية الفنية (في الشرق والغرب) وتطور الفن ومدارسه بالغرب وفي العراق، ودور الفن في التربية، ومراحل فنون الأطفال، والفروق الفردية في التعبير الفني للأطفال، واتجاهاتهم في التعبير الفني، وغرف التربية الفنية، وأصول التدريس، مثل اعداد الجو الملائم والموضوع والوسائل، والنقد والمعارض، وتحضير الخطة الدراسية، وعرض الموضوع، والتوجيه والنقد والتقويم، ودراسة منهج التربية الفنية وتطبيقه.

وواضح أن هناك عدداً من الموضوعات التي تعد ضمن أصول التربية الفنية والتي لم يتعرض لها المؤلفان في كتابيهما. غير أن البسيوني لم تفته هذه الموضوعات، بل ذكر جلها في كتابه *أسس التربية الفنية*. وعلى الرغم من أن الكتاب قد ألف عام ١٩٥٤م، إلا أن المؤلف قد تابعه بإضافة بعض الأبواب في الطبعات المتلاحقة ومنها الطبعة الرابعة التي يقدمها بقوله: « وهذه الطبعة الجديدة تشتمل على سبعة فصول إضافية بعضها يأخذ القارئ إلى المؤتمرات الدولية التي حضرها المؤلف... في أمريكا وإنجلترا وأسهم فيها بأحاديث في المشكلات التي تعرضت لها تلك المؤتمرات» [١٠، ص ١٧].

الخلاصة والتوصيات

أ - الخلاصة

لم تعط المراجع التي عالجت موضوع أصول التربية الفنية هذا الموضوع حقه من استقصاء، فهي لم تتبع الأصول التاريخية لهذه المادة، والمراحل المتلاحقة التي مرت بها عملية تعلم وتعليم الفنون في العالم كله بعيداً عن المحلية أو الإقليمية كما لم تتناول تطور المؤسسات التعليمية في مجال التربية الفنية. ويرى الباحث أن معالجة أصول التربية الفنية لا تكتمل إلا بإكمال هذا الجانب الذي يؤرخ للمؤسسات التربوية والفنية. ويقترح أن

يعالج الموضوع على النحو الذي عولج به في هذا البحث بأن يعالج موضوع التمهن أو التلمذ، ثم ينتقل إلى ظهور أكاديميات الفنون ثم إلى الفنون بالتعليم العام. هذا بالإضافة إلى دراسة الجانب الثاني من أصول التربية الفنية، والذي يشمل الموضوعات الرئيسة أو الأساسية التي ينبغي أن يعرفها الدارسون في التربية الفنية. والتي عالج بعضها البسيوني فى أسس التربية الفنية.

ب - التوصيات

نسبة لأهمية موضوع أصول التربية الفنية ووجوده مقرراً رئيساً في كليات التربية الفنية، وأقسامها في كثير من البلاد العربية، فإن الباحث يختتم هذا البحث بهذه التوصيات:

١ - إدراج الجزء الخاص بتاريخ التربية الفنية (الأصول التاريخية) ضمن مقررات كليات التربية الفنية حتى يتسنى للدارسين معرفة المراحل التي مرت بها التربية الفنية في العالم قبل أن تصل إلى بلدانهم.

٢ - تعريف دارس التربية الفنية المعاصر بما كان يدرس في أكاديميات الفنون، العامة والخاصة، والمدارس الفنية، من مواد فنية، عملية كانت أم معرفية، للوقوف على ما هو أصيل وما هو دخيل وغريب على ميدان التربية الفنية العربية.

٣ - تفريغ عدد من الأساتذة المختصين لإعداد كتب تربوية فنية تخاطب الطلاب في الوطن العربي كله، وتعمل على تخليص بعض المؤلفات من ظاهرة المحلية الضيقة والداعية إلى الفرقة والتقوقع.

٤ -عقد مؤتمر عربي يضم أساتذة متخصصين في مجال التربية الفنية يحددون ما ينبغي أن يدرّس تحت عنوان أصول التربية الفنية في كليات وأقسام التربية الفنية بالبلدان العربية، مع تأصيل فن كل بلد لتعريف بقية البلدان به.

٥ - الاهتمام بالفنون الشعبية وإدخالها ضمن البرامج الدراسية، فهي الفنون الأصلية التي تربط الدارس بماضيه وبيئته وتراثه وتحقق له الأصالة.

المراجع

[١] إبراهيم، أنيس، وآخرون. *المعجم الوسيط*. ج١، ط٢. القاهرة: دار المعارف، ١٩٧٣م.

[٢] الفيروزآبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب. *القاموس المحيط*. المجلد الرابع. بيروت: دار الفكر، ١٩٨٣م.

[٣] Eisner, Elliot W. *The Role of Discipline - Based Art Education in America's Schools*. Los Angeles: The Getty Centre, 1985.

[٤] Shorter, Alan W. *Everday Life in Ancient Egypt*, London: Marston and Co., 1932.

[٥] Chilvers, Ian. *The Concise Oxford Dictionary of Art and Artists*. Oxford: Oxford University Press, 1990 .

[٦] Cellini, Benvenuto. *Autobiography*. Harmondsworth: Penguin Books, 1956.

[٧] Hammerton, Sir John. *The New Book of Knowledge*. Vol. 5. London: Waverley Book Company, 1965.

[٨] مرزوق، محمد عبد العزيز. *الفنون الزخرفية الإسلامية في العصر العثماني*. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٧م.

[٩] Macdonald, Stuart. *The History and Philosophy of Art Education*. London: University of London Press, 1970.

[١٠] البسيوني، محمود. *أصول التربية الفنية*. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨٥م.

[١١] جودي، محمد حسين. *التربية الفنية وأصولها*. النجف الشريف: مطبعة الآداب، ١٩٦٨م.

The Contemporary Concept of the Origins of Art Education

Mohamed Abdel Mageed Fadl
Associate Professor, Dept. of Art Education, College of Education,
King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. This research investigates the concept of the origins of art education.The word origins (*usool* in Arabic) has two meanings: (1) The origins in the sense of history or emergence or initiation and (2) the essential components or content of the subject. No one has yet covered the first part (in Arabic) and consequently this study concentrated on it . It followed the development of art education since apprenticeship and through the academies of art till this day. The research also included a display of the contents of two books that were published in Arabic. Thereafter a few suggestions that might help explain this concept and enrich the realm of art education are presented.

مجلة جامعة الملك سعود، م٩، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٣٤٥-٣٦٨ (١٤١٧هـ/ ١٩٩٧م).

دور الأنظمة الاجتماعية في التنشئة الرياضية التنافسية للأطفال

عبد العزيز عبد الكريم المصطفى* وحبيب علي ربعان**

أستاذ مشارك، قسم التربية البدنية، كلية التربية، جامعة الملك فيصل بالأحساء، المملكة العربية السعودية، وأستاذ مساعد، قسم التربية البدنية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية*

ملخص البحث. أجريت هذه الدراسة بهدف التعرف على وجهة نظر الرياضيين الأطفال حول دور كل من الأسرة والمدرب أو مدرس التربية البدنية والأصدقاء والبيئة الاجتماعية في تشجيعهم على البدء في الاشتراك في الأنشطة الرياضية التنافسية. وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي، وذلك بتصميم استمارة لجمع البيانات. وقد اشتملت الاستمارة على أربعة محاور أدرج تحتها أربعة وثلاثون (٣٤ عبارة)، وزعت على ٢٠٢ من الأطفال (أعمارهم ٩-١٢ سنة) المسجلين بأندية المنطقة الشرقية الممارسين للألعاب الرياضية الجماعية والفردية التنافسية. واجريت المعالجات الإحصائية للبيانات باستخدام تحليل التباين الثنائي، واختبار أقل فرق معنوي (توكي) عند مستوى (٠,٠٥).

وقد أسفرت النتائج عن أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين النظم الاجتماعية (الأسرة، والمدرب أو مدرس التربية البدنية، والأصدقاء والبيئة) تجاه درجة تشجيع الأطفال البدء في الاشتراك في المنافسات الرياضية. كما أن هناك أيضا فروقًا ذات دلالة إحصائية بين درجة تشجيع النظم الاجتماعية تجاه بدء اشتراك الأطفال في نوع محدد من الألعاب الرياضية التنافسية الجماعية أو الفردية. كما أوضحت نتائج الدراسة أيضا أهمية كل من الأسرة والأصدقاء، حيث أكدت النتائج عدم وجود فروق تذكر بينهما نحو تشجيع الأطفال البدء في ممارسة النشاط الرياضي التنافسي. وأخيرًا يوصي الباحثان بضرورة إجراء المزيد من الدراسات فيما يتعلق بأهمية نوع اللعبة على استمرارية الأطفال في الممارسة الرياضية التنافسية.

مشكلة البحث وأهميته

تعد التربية البدنية من مظاهر الرقي والتقدم التي تقاس بها حضارة الأمم في وقتنا الحاضر. لذا تحرص معظم دول العالم على تشجيع مواطنيها على ممارسة النشاط الرياضي بمختلف أنواعه التنافسية، والصحية، والترويحية، والعلاجية إيمانا منها ببناء الروح الإيجابية للفرد عن طريق الممارسة. وتعد المملكة العربية السعودية من الدول

االتي اهتمت بالتربية البدنية والرياضية عن طريق العديد من المؤسسات، من بينها الرئاسة العامة لرعاية الشباب المتمثلة في اللجنة الأولمبية السعودية والاتحادات الرياضية للألعاب الجماعية والفردية المختلفة. ومن أهم أهداف الرئاسة العامة لرعاية الشباب الاهتمام بالنشء عن طريق زيادة أعداد الممارسين للأنشطة الرياضية التنافسية المختلفة [١].

وتلعب المنافسة دورا هاما في الارتقاء بحياة النشء لأنها تمثل القوى التي تحركه وتثيره نحو ممارسة النشاط الرياضي والاستمرار فيه بصورة منتظمة بما يعود عليه بالصحة الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية [٢-٥]. لذا نجد أنه من الواجب علينا كأسرة وكمدرسين وكمدربين في هذا الحقل، العمل على توجيه تلك القوى الدافعة لدى النشء والارتقاء بها وصولا للغايات المنشودة، إذ إن توجيهها يسمح لنا بمعرفة استعدادات الطفل تجاه الأنشطة الرياضية التنافسية، ومن ناحية أخرى فإن التعرف على مثل تلك الاستعدادات تساعدنا على تشجيعها والارتقاء بها إلى المستوى البطولي. وحيث إن مبدأ التربية البدنية والرياضة التنافسية لايستثني أحد من طبقات المجتمع وأفراده على السواء الصغير والكبير والسوي والمعاق. لذا يجب أن نعمل على تشجيع النشء على ممارسة الأنشطة الرياضية التنافسية المناسبة لقدراتهم البدنية وميولهم واستعدادهم ورغباتهم لما لها من فوائد جمة تنعكس على مجمل حياتهم الصحية والمعنوية.

كما يجب أن نأخذ بعين الاعتبار أن سبب ابتعاد الأطفال أو التوقف أو الانسحاب عن الاشتراك في الأنشطة الرياضية التنافسية والترويحية هو نتاج العديد من مؤثرات الأنظمة الاجتماعية مثل الأسرة، والأصدقاء، والمدرب/ المدرس والبيئة الاجتماعية [٦-٩]. فعلى سبيل المثال - من الاتجاهات السلبية لدور الأسرة - عدم تشجيع الوالدين لأطفالهم على ممارسة النشاط الرياضي أو الاستمرار فيه (التي قد تصل درجة الرفض) على الرغم من تفوق الأطفال في بعض الأنشطة الرياضية، كما أخفقت البيئة أيضا في تبني العديد من طاقات الأطفال الموهوبة في المجال الرياضي.

لذا تهدف هذه الدراسة إلى معرفة دور الأنظمة الاجتماعية في تشجيع الأطفال في الاشتراك في النشاط الرياضي التنافسي، وحيث يؤكد زهران [١٠] من أن هذه المرحلة تعتبر من أهم مراحل «التطبيع الاجتماعي،» إلى جانب أنها مرحلة اكتساب المهارات الحركية الأساسية للألعاب الرياضية المختلفة التخصصية والترويحية [٦؛ ١١-١٣] التي

تمثل القاعدة الأساسية للاستمرار في ممارسة النشاط الرياضي في المراحل العمرية المتقدمة. كما أثبتت العديد من الدراسات من أن معظم الرياضيين المتفوقين في الألعاب الرياضية الأولمبية المختلفة قد بدأوا ممارسة النشاط الرياضي التنافسي في سن مبكرة [١٤].

لذا لا مفر من التركيز على هذه المرحلة الفتية لما لها من تأثير إيجابي على الاهتمام بالأطفال الرياضيين وتشجيعهم والمحافظة عليهم كطاقات مستقبلية. ومن هنا تأتي أهمية تشجيع الأطفال في الاشتراك في الأنشطة الرياضية التنافسية المختلفة، ومعرفة دور التنشئة الاجتماعية في ذلك. وعلى الرغم من أهمية النظم الاجتماعية الممثلة بالأسرة والأصدقاء والبيئة والمدرسين أو المدربين في تشجيع الأطفال في البدء والاستمرار في ممارسة النشاط الرياضي التنافسي، كما أكدها كل من جريندروفر وليكو وكذلك مكفيرسن والبنسن واندرو [١٥-١٧]، إلا أن بعض تأثيرات هذه النظم لا تزال نادرة الدراسة من قبل المتخصصين (حسب علم الباحثين)، وخاصة في المجتمع السعودي. لذا تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على دور كل من الأسرة والأصدقاء والمدرسين أو المدربين والبيئة الاجتماعية في تشجيع الطفل في بدء المشاركة في النشاط الرياضي التنافسي.

وتتضح أهمية الدراسة في أن ممارسة النشاط الرياضي يكسب الأطفال العديد من الظواهر الصحية والجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية، وقد أثبتت بعض الدراسات أهمية ممارسة النشاط الرياضي في علاج العديد من الحالات المرضية كالسمنة، وكذلك المحافظة على صحة أجهزة الجسم الوظيفية، كما تكسب الأطفال السعادة والسرور والانفعالات الإيجابية السارة وتجعلهم قادرين على العمل والإنتاج بكفاءة وحيوية.

كما أوضحت العديد من الدراسات أهمية اكتساب الطفل اللياقة البدنية المتمثلة في القوة والتحمل والمرونة والرشاقة والسرعة حتى يكون الطفل لائقا من الناحية البدنية والعقلية لممارسة حياته اليومية سواء في المدرسة أو في المنزل، إذ أنه يحتاج قدرا كافيا من القوة والتحمل والمهارة للقيام بواجباته اليومية دون الشعور بالتعب والإرهاق.

وتتلخص أهمية الدراسة الحالية في معرفة دور النظم الاجتماعية في تشجيع الأطفال على بدء ممارسة الأنشطة الرياضية التنافسية في الأندية الرياضية السعودية، حيث إن إعداد الأطفال في سن مبكرة يعد النواة الأساسية في اختيار الرياضيين المميزين. وقد أوضحت نتائج العديد من الدراسات أهمية التنشئة والتدريب والتشجيع الأسري في السنوات الأولى

من حياة الطفل في التفوق الرياضي، مما يسهم ذلك في إعداد الأبطال المتفوقين رياضيا مستقبلا.

من خلال المقدمة السابقة يتضح ان النظم الاجتماعية لها دور هام في تشجيع وتوجيه النشء إلى ممارسة النشاط الرياضي التنافسي. وعلى الرغم من اختلاف درجة التشجيع لكل من هذه الأنظمة تجاه الأطفال نحو الاشتراك في النشاط التنافسي إلا أنه يتطلب عل الباحثين دراسة وافية لمعرفة دور هذه الأنظمة في تشجيع الطفل على البدء في المنافسة الرياضية.

وتتلخص مشكلة الدراسة الحالية في أن هناك ندرة في الدراسات التي ناقشت دور الأنظمة الاجتماعية إلى بدء اشتراك الأطفال في الأنشطة الرياضية التنافسية في المجتمع السعودي (حسب علم الباحثين). لذا تنبع المشكلة الحالية في معرفة دور الأسرة والأصدقاء والمدرس/ المدرب والبيئة الاجتماعية في تشجيع أطفال (٩-٢١) إلى بدء ممارسة النشاط الرياضي التنافسي.

أهداف البحث

نهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على :

١ - دور الأنظمة الاجتماعية متمثلة في البيئة الاجتماعية، والأسرة، والمدرب، أو مدرس التربية البدنية، والأصدقاء في التنشئة الاجتماعية التنافسية للأطفال.

٢ - الفروق بين النظم الاجتماعية المختلفة قيد البحث في درجة التشجيع نحو الاشتراك في الأنشطة الرياضية التنافسية.

تساؤلات البحث

في ضوء أهداف البحث يضع الباحثان التساؤلات التالية :

١ - هل للأنظمة الاجتماعية المتمثلة في البيئة الاجتماعية والأسرة، والمدرب أو مدرس التربية البدنية، والأصدقاء تأثير في عملية التنشئة الرياضية التنافسية للأطفال؟

٢ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين النظم الاجتماعية (الأسرة، والمدرس أو المدرب والأصدقاء والبيئة) في التشجيع نحو الاشتراك في الأنشطة الرياضية التنافسية؟

٣ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة تشجيع النظم الاجتماعية نحو اختيار الطفل نوع الألعاب الرياضية الجماعية والفردية؟

الدراسات السابقة

لقد أجريت العديد من الدراسات في المجتمع الغربي حول دور الأنظمة الاجتماعية في تنشئة الطفل رياضيا، إلا أنه وحسب علم الباحثين لا توجد دراسات في المجتمع السعودي ناقشت موضوع هذه الدراسة، لذا سوف يقوم الباحثان بعرض تلك الدراسات التي تم الحصول عليها.

فقد أجرى أندرسون وولد دراسة وصفية على عينة من الأطفال النرويجيين (٩٠٤ أطفال)، وأعمارهم ١٣ سنة، لمعرفة دور تأثير الوالدين والأصدقاء على تشجيع الأطفال في الاشتراك في النشاط الرياضي التنافسي.

وقد أوضحت نتائج الدراسة دور وفعالية الوالدين والأصدقاء في تشجيع الأطفال على ممارسة أوجه الأنشطة الرياضية المختلفة. كما أكدت النتائج أيضا على أهمية إشراك الوالدين والأصدقاء في ممارسة الأنشطة الرياضية التنافسية من خلال اللقاءات الجماعية [١٨].

كما أكد كل من سيج ومكرجر في دراستين متشابهتين على عينة من اللاعبين على أهمية وسائل الإعلام ودورها الفعال والإيجابي في تشكيل آراء الناس وميولهم ومعتقداتهم وخاصة المتعلقة بالأنشطة الرياضية التنافسية [١٩؛ ٢٠].

وقد أجرى مكفيرسن وبراون دراسه لإيضاح أهمية دور أفراد العائلة في توجيه وتنشئة الطفل نحو بدء ممارسة النشاط الرياضي التنافسي والترويحي، وقد أكدت النتائج أهمية دور الأب وأفراد الأسرة في تشجيع الطفل الاشتراك في الأنشطة الرياضية التنافسية خصوصا إذا كان أحد أفراد الأسرة مارس أو يمارس النشاط الرياضي التنافسي [٢١].

وعلى المستوى العربي، فقد أجرى الهياجنة دراسة مقارنة بين طلاب في المرحلة الثانوية من الأردن وآخرين من أمريكا من خلال اشتراكهم في مجموعة من الألعاب الرياضية الجماعية والفردية.

وعلى الرغم من اختلاف نظرة كل من المجتمع الأمريكي والأردني نحو أهمية

وممارسة النشاط الرياضي إلا أنه لم توجد هناك فروق تذكر بين المجتمعين، فقد أكدت النتائج أهمية كل من المدرب ومدرس التربية البدنية في تشجيع اللاعبين في الاشتراك في النشاط الرياضي التنافسي على السواء [٢٢].

كما أجرت أيضا جريندورفر وليوك دراسة لمعرفة دور كل من الأسرة والأصدقاء ومدرسي التربية البدنية في تشجيع الأطفال الذكور والإناث إلى الاشتراك في النشاط الرياضي التنافسي.

وقد أوضحت النتائج من أنه على الرغم من أهمية دور كل من الأسرة والأصدقاء والمدرسين على تشجيع الأطفال على الاشتراك وممارسة النشاط الرياضي، إلا أن التأثير كان على الذكور أكثر منه على الإناث. كما أكدت النتائج أيضا أهمية دور الأب في تشجيع وممارسة الطفل النشاط الرياضي التنافسي [١٥].

كما أجرى جريندورفر وآخرون دراسة مقارنة بين الأطفال (٩-١٢ سنة) (من الذكور ٣٠٨ والإناث ٢٥٩) البرازيليين حول دور التنشئة الاجتماعية إلى ممارسة النشاط الرياضي.

وقد أظهرت النتائج فروقا إحصائية بين الذكور والإناث نحو درجة تشجيع الوالدين الأطفال المشاركة في الأنشطة الرياضية، فبينما كان التأثير العائلي أو الأسري إيجابيًا تجاه تشجيع الذكور نحو ممارسة النشاط الرياضي، فقد كان للبيئة التأثير القوي والإيجابي على تشجيع الإناث نحو ممارسة النشاط الرياضي [٢٣].

مصطلحات الدراسة

١ - الأنظمة أو النظم الاجتماعية

ويقصد بها كل من أفراد الأسرة والأصدقاء والمدرب أو مدرس التربية البدنية والبيئة الاجتماعية.

٢ - التنشئة الاجتماعية

تهيئة الفرد أو تأهيله للتوافق مع البيئة والمجتمع عن طريق تعليمه واكتسابه السلوك والاتجاهات والميول والسمات والقيم الأخلاقية المقبولة في المجتمع من خلال النظم الاجتماعية مثل الأسرة والأصدقاء ووسائل الإعلام وغيرها [٢١].

٣ - التنشئة الاجتماعية إلى الرياضة

هي العملية التي من خلالها يتم تهيئة الفرد اجتماعيا ليصبح مشاركا في أحد الألعاب الرياضية المقبولة اجتماعيا، سواء كان ذلك بصورة مباشرة أو غير مباشرة [١٤].

أما التعريف الإجرائي، فيعرفها الباحثان على أنها العملية التي تكسب الأفراد المهارات والخبرات والمعارف والاستعدادات التي تؤهلهم للمشاركة والبدء في النشاط الرياضي التنافسي بصورة مباشرة.

٤ - الأطفال الممارسين للنشاط الرياضي التنافسي

ويقصد بذلك الأطفال المسجلين في الأندية الرياضية السعودية الذين يمارسون الألعاب الجماعية ككرة القدم أو الفردية كالعاب القوى من خلال الاشتراك في البطولات الداخلية.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة

لقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة هذه الدراسة.

مجتمع وعينة البحث

يشتمل مجتمع البحث على الرياضيين من الأطفال في المرحلة السنية من (٩-١٢ سنة) بالأندية الرياضية بالمنطقة الشرقية للعام ١٩٩٦م والبالغ عددهم ٦٠٠ طفل [٢٤]. وقد قام الباحثان باختيار عينة عشوائية قوامها ٢٠٢ يمثلون حوالي نسبة ٣٤٪ تقريبا من حجم المجتمع الكلي، وقد تم اختيارهم من الألعاب التالية: كرة القدم، والسلة، والطائرة، واليد، وألعاب القوى، وسباحة، وجمباز. وقد بلغ المتوسط الحسابي للعمر ١١,٠٥ سنة وبانحراف معياري وقدره ١,٢٣ (انظر جدول رقم ١).

جدول رقم ١ . النسبة المئوية والتراكمية لعينة الدراسة (ن=٢٠٢ طفل) .

الرقم	اللعبة	التكرار	النسبة المئوية	النسبة التراكمية
١	كرة القدم	٤٥	٢٢,٢٨	٢٢,٢٨
٢	كرة السلة	٢٧	١٣,٣٧	٣٥,٦٥
٣	كرة الطائرة	٢٨	١٣,٨٦	٤٩,٥١
٤	كرة اليد	٤٤	٢١,٧٨	٧١,٢٩
٥	ألعاب القوى	١٩	٩,٤١	٨٠,٧٠
٦	سباحة	٢١	١٠,٤٠	٩١,١٠
٧	جمباز	١٨	٨,٩١	١٠٠
	المجموع		٪١٠٠	

أداة الدراسة

قام الباحثان بتصميم قائمة خاصة عن طريق استخدام الاستبانة المقفلة، وذلك لمعرفة دور النظم الاجتماعية في التنشئة الاجتماعية التنافسية للأطفال، وقد اتبع الباحثان الخطوات التالية :

١ - دراسة استطلاعية لآراء بعض من المدربين ومدرسي التربية البدنية الذين يقومون بتدريب الأطفال في الأندية الرياضية للألعاب الجماعية والفردية وتحليل آرائهم المستخلصة من إجابتهم على سؤال ما هو دور الأنظمة الاجتماعية في بدء اشتراك الأطفال في النشاط الرياضي التنافسي؟

٢ - دراسة قائمة الاستبانات التي تم تصميمها من قبل الباحثين في الدراسات السابقة .

وفي ضوء الدراسة الاستطلاعية والدراسات السابقة قام الباحثان بتحديد مجالات ومحاور الدراسة التي تمثلت في المدرب أو المدرس، الأسرة، الأصدقاء، وأخيرا البيئة الاجتماعية .

وقد تم اختيار عبارات كل محور من المحاور الأربعة بما يتفق وطبيعة المجال المنتمي إليه . وفي ضوء آراء المحكمين فقد تم استبعاد وإضافة بعض الفقرات في مجال الأسرة والأصدقاء . وقد اشتمل المجال الأول (الأسرة) على ١٤ فقرة، والمجال الثاني (الأصدقاء) على ٥ فقرات، والمجال الثالث (المدرب أو مدرس التربية البدنية) على ٦ فقرات، وأخيرا

(البيئة الاجتماعية) على ٩ فقرات، وبذلك يكون مجموع عبارات الاستبانة (٣٤ فقرة) متدرجة على مقياس خماسي (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة).

وقد تم تصحيح استجابات أفراد العينة على المقياس، حيث أعطيت الاستجابات الخمس (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة) الدرجات (٥-٤-٣-٢-١) بالنسبة للعبارات الموجبة والدرجات (١-٢-٣-٤-٥) بالنسبة للعبارات السالبة.

الصـــدق

لقد اعتمد الباحثان على ثلاثة أنواع من الصدق:

- الصدق الظاهري face validity، ويقصد بالصدق الظاهري مدى تمثيل المقياس للمجال الذي يقيسه من حيث نوع المفردات وصياغتها ومدى وضوح المفردات الناتج عن مراجعة نتائج الدراسات والاستبانات السابقة، بالإضافة إلى مراجعة وتحليل الجوانب الاجتماعية والنفسية التي تهتم بتشجيع الطفل نحو ممارسة الأنشطة الرياضية التنافسية.

- صدق المحتوى content validity، والذي تحقق من خلال عرض المقياس على مجموعة من المتخصصين في مجالات التربية البدنية، وعلم الاجتماع، وعلم النفس، للتأكد من صلاحية المفردات وصياغتها لكل محور من محاور الاستبانة، لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله. وقد استخلص من ذلك محاور ومجالات الدراسة الحالية التي ترجمت بعد ذلك إلى فقرات. كما ساعد عرض المقياس على المحكمين والأخذ بآرائهم على زيادة صدق المحتوى بحيث يمكن القول بأن فقرات هذا المقياس تقيس ما وضعت لأجله.

وقد اتفق معظم المحكمين على صلاحية عبارات الاستبانة مع إضافة بعض الفقرات في مجال الأسرة وهما (اشتركت في الأنشطة الرياضية التنافسية لأن أخي ما زال رياضيا) و(اشتركت في الأنشطة الرياضية التنافسية لأن أبي ما زال رياضيا). كما تم استبعاد فقرة من فقرات مجال الأصدقاء والتي قلت نسبة اتفاق المحكمين عليها عن ٧٥٪، وهي (اشتركت في الأنشطة الرياضية التنافسية لمنافسة أصدقائي) وتم إضافة الفقرة التالية: (اهتمام أصدقائي بمتابعة اللقاءات الرياضية شجعني على ممارسة الأنشطة الرياضية التنافسية).

وقد اشتمل المجال الأول (الأسرة على ١٤ فقرة)، والمجال الثاني (الأصدقاء على ٥ فقرات)، والمجال الثالث (المدرب أو مدرس التربية البدنية على ٦ فقرات)، وأخير (البيئة الاجتماعية على ٩ فقرات)، وبذلك يكون مجموع عبارات الاستبانة (٣٤ فقرة).

- الصدق الذاتي (انظر جدول رقم ٢)، حيث نلاحظ من الجدول أن قيم معاملات الصدق الذاتي لمحاور الاستبانة (الأسرة، المدرب أو مدرس التربية البدنية، الأصدقاء، والبيئة الاجتماعية) تراوحت ما بين (٠,٨٥-٠,٩٣) على التوالي والاستبانة ككل (٠,٨٥) ويمكننا القول إنه إلى جانب صدق المحكمين، فإن الاستبانة صالحة للدراسة.

وأخيرا تم إجراء دراسة استطلاعية على مجموعة من الأطفال من أعمار عينة البحث، للتعرف على الفترة الزمنية التي يستغرقها الطفل في الإجابة عن الاستبانة، وكذلك التأكد من قدرة الأطفال على استيعاب مفهوم وبنود الاستبانة.

الثبــات

لتحديد ثبات أداة البحث تم استخراج معامل كرونباخ - ألفا كمؤشر للاتساق الداخلي لكل مجال من مجالات الأداة وللأداة ككل. وقد دلت النتائج على تمتع الأداة بمعامل ثبات مرتفع (كرونباخ ألفا ٠,٨٨٦). وبالنسبة لمعاملات الثبات الخاصة بالأبعاد، فقد تراوحت ما بين ٠,٨٢ إلى ٠,٩٢ (انظر جدول رقم ٢).

جدول رقم ٢. معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) كمؤشر للثبات لكل من مجالات المقياس، وللمقياس ككل، وكذلك معامل الصدق الذاتي.

الرقم	مجالات الدراسة	عددالفقرات	معامل كرونباخ - ألفا	معامل الصدق الذاتي
١	الأسرة: ١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤	١٤	٠,٩٢٩	٠,٨٩٥
٢	مدرب/ مدرس التربية البدنية: ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠	٦	٠,٩٢٣	٠,٨٨٤

تابع جدول رقم ٢ .

الرقم	مجالات الدراسة	عددالفقرات	معامل كرونباخ - ألفا	معامل الصدق الذاتي
٣	الأصدقاء : ٢١ ، ٢٢ ، ٢٣ ٢١ ، ٢٢ ، ٢٣ ، ٢٤ ، ٢٥	٥	٠,٨٢٧	٠,٩٠١
٤	البيئة الاجتماعية : ٢٦ ، ٢٧ ، ٢٨ ٢٩ ، ٣٠ ، ٣١ ، ٣٢ ، ٣٣ ، ٣٤	٩	٠,٨٩٦	٠,٨٥١
٥	المقياس ككل	٣٤	٠,٨٨٦	٠,٨٥٣

تنفيذ الدراسة

بعد الانتهاء من الدراسة الاستطلاعية والتأكد من صدق وثبات الاستبانة تم تديد الأندية التي يوجد بها فرق رياضية لهذه المرحلة السنية، ومن ثم تم تحديد الأندية التي سوف يجرى على أفرادها البحث بطريقة عشوائية. وقد تم وضع جدول خاص لزيارة تلك الأندية، وتم تنفيذ الدراسة في الفترة من ١٥/ ١/ ١٩٩٦م إلى ٢٢/ ٢/ ١٩٩٦م. وذلك خلال زيارة ميدانية في أماكن التدريب في الملاعب الرياضية في الفترة المسائية ما بين ٥, ٤ - ٧ مساء) خلال ثلاثة أيام في الأسبوع.

النتائج والمناقشة

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة طبيعة دور النظم الاجتماعية (الأسرة، والمدرب أو مدرس التربية البدنية والأصدقاء والبيئة)، وكذلك إن كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تلك النظم في التنشئة الاجتماعية نحو تشجيع الأطفال إلى البدء في الاشتراك في المنافسات الرياضية، كما حاولت الدراسة أيضا معرفة إن كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين النظم الاجتماعية نحو تشجيع الأطفال في الاشتراك في الأنشطة الرياضية التنافسية الجماعية أو الفردية.

للإجابه عن التساؤل الأول : ما طبيعة دور النظم الاجتماعية في التنشئة الاجتماعية لدى الأطفال نحو البدء في النشاط الرياضي التنافسي؟ فقد تم حساب المتوسط الحسابي

والانحراف المعياري لكل مجال أو محور (انظر جدول رقم ٣).

جدول رقم٣. المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للنظم الاجتماعية أو محاورالاستبانة.

النظم الاجتماعية-المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأسرة	٤,٣٣	١,٢٣
المدرب أو مدرس التربية البدنية	٣,٧٣	١,٢٠
الأصدقاء	٤,٤٣	٠,٩٩
البيئة	٣,١	١,١٥

يتضح من جدول رقم ٣ أهمية جميع النظم الاجتماعية المتمثلة في الأسرة والمدرب أو مدرس التربية البدنية والأصدقاء والبيئة في تشجيع الأطفال البدء والاشتراك في الأنشطة الرياضية التنافسية، وذلك من خلال تحقيق النظم الاجتماعية أو المحاور على متوسط درجات عالية، حيث حصل كل من محور الأصدقاء والأسرة على (المتوسط الحسابي= ٤٣, ٤، والانحراف المعياري= ٩٩, ٠)، (المتوسط الحسابي٣٣, ٤، والانحراف المعياري = ٢٣, ١) على التوالي، كما حصل كل من المدرب أو مدرس التربية البدنية والبيئة على (المتوسط الحسابي= ٧٣, ٣، والانحراف المعياري = ٢٠, ١)، (والمتوسط الحسابي = ١٠, ٣، والانحراف المعياري = ١٥, ١) على التوالي. يتضح من النتائج أنه، على الرغم من اختلاف معدل درجات متوسطات النظم الاجتماعية، إلا ان تلك النظم كان لها تأثير إيجابي على تشجيع الأطفال نحو الاشتراك في الأنشطة الرياضية التنافسية.

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات كل من محاور النظم الاجتماعية وعلاقتها بتشجيع الأطفال على ممارسة الألعاب الجماعية والفردية، استخدم تحليل التباين الثنائي لهذه الغاية، وجدول رقم ٤ يشير إلى النتائج المتعلقة بذلك.

أما بالنسبة للتساؤل الثاني، هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين النظم الاجتماعية (الأسرة، والمدرب أو المدرس، والأصدقاء والبيئة) في التنشئة الرياضية التنافسية لدى الأطفال نحو البدء في النشاط الرياضي؟ فقد استخدم تحليل التباين الثنائي (٤ النظم الاجتماعية × ٢ الألعاب)، (الأسرة، والمدرب أو مدرس التربية البدنية،

والأصدقاء والبيئة × الألعاب الجماعية والفردية) انظر جدول رقم ٤ .

جدول رقم ٤ . تحليل التباين الثنائي لكل من النظم الاجتماعية والألعاب الرياضية والتفاعل بينهما .

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
النظم الاجتماعية	٢٢٣٥,٤٣	٣	١٩٨٦,٦٥	٩,٧٦	دال
الألعاب	٩١٩,٦٤	١	٧٦٧,٤٣	٠,٢٩	غير دال
التفاعل (النظم في الألعاب)	٣٤٦,٦٥	٣٢	٤٥٧,٣٠	٨,٧٣	دال
الخطأ	٣٦٧٩,٧	١٨٧	٥٩٨,٧٦	-	-
داخل المجموعات	٩٧٠٦,٣١	١٩٤	٧٨١,٢٩	-	-

يتضح من جدول رقم ٤ ما يلي :

ـ توجد فروق دالة إحصائيا بين النظم الاجتماعية (الأسرة، ومدرس/ مدرب التربية البدنية، والأصدقاء والبيئة) تجاه درجة تشجيع الأطفال إلى البدء في الاشتراك في المنافسات الرياضية، حيث ف= ٩,٧٦ وهي دالة عند مستوى ٠,٠٥ .

ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة نحو ممارسة الألعاب الرياضية الجماعية أو الفردية المختلفة، حيث ف = ٠,٢٩ وهي غير دالة .

ونتيجة الدلالة الإحصائية بين النظم الاجتماعية (كما أوضح في السابق)، فقد تم حساب الفروق بين المتوسطات لتحديد مصادر الفروق باستخدام أقل فرق معنوي LSD اختبار توكي Tukey Test عند مستوى ٠,٠٥ . ويوضح جدول رقم ٥ نتائج تلك المقارنات .

جدول رقم ٥ . دلالة الفروق بين النظم الاجتماعية نحو بدء الأطفال في الاشتراك في الأنشطة الرياضية التنافسية باستخدام اختبار توكي .

النظم الاجتماعية	المتوسطات	البيئة	مدرب/ مدرس التربية البدنية	الأسرة	الأصدقاء
البيئة	٣,٢٣	-	٢,١٢*	٣,٤٥*	٣,٧٠*
مدرب أو مدرس	٣,٨٠	-	-	٢,٩٥*	٣,١٢*

تابع جدول رقم ٥.

النظم الاجتماعية	المتوسطات	البيئة	مدرب/ مدرس التربية البدنية التربية البدنية	الأسرة	الأصدقاء
الأسرة	٤,٣٧	-	-	-	٠,٢٨
الأصدقاء	٤,٨٨	-	-	-	-

* دالة إحصائية عند مستوى ٥, ٠.

يتضح من جدول رقم ٥ وجود فروق دالة إحصائيا بين النظم الاجتماعية تجاه الأسرة والأصدقاء بالمقارنة مع البيئة والمدرب أو مدرس التربية البدنية، وذلك لصالح الأسرة والأصدقاء. كما توجد فروق دالة إحصائيا بين المدرب أو مدرس التربية البدنية والبيئة، وذلك لصالح المدرب أو مدرس التربية البدنية عند مستوى ٠٥ , ٠. إلا أنه لم توجد فروق دالة إحصائيا بين الأسرة والأصدقاء. وهذا بالطبع يؤكد من ان الأسرة والأصدقاء هما المحوران الأكثر فاعلية وتأثيرا على قرار مشاركة طفل هذه المرحلة في الاشتراك في الأنشطة الرياضية التنافسية، مع عدم إغفال دور النظم الاجتماعية الأخرى.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي أوضحت دور وفعالية كل من الوالدين والأصدقاء في تشجيع الأطفال نحو ممارسة أوجه الأنشطة الرياضية المختلفة. كما تنسجم نتيجة الدراسة الحالية أيضا مع النتائج السابقه فيما يتعلق بأهمية إشراك الوالدين والأصدقاء في ممارسة الأنشطة الرياضية التنافسية، حيث أكدت النتائج على أن معظم الأطفال الذين اشتركوا في المنافسات الرياضية التنافسية كانوا بصحبة الوالدين أو الأصدقاء [١٥؛ ١٨؛ ٢١].

كما أوضحت الدراسة نتيجة التساؤل الثالث، هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة تشجيع النظم الاجتماعية (الأسرة، والمدرب أو مدرس التبية البدنية، والأصدقاء، والبيئة) نحو اختيار الطفل الألعاب الرياضية الجماعية والفردية؟ بالنظر إلى جدول رقم ٤ يتضح أثر التفاعل بين درجة تشجيع النظم الاجتماعية نحو اختيار الأطفال نوع الألعاب الرياضية الجماعية والفردية حيث ف=٨,٧٣، وهي دالة عند مستوى ٠٥ , ٠.

ونتيجة الدلالة الإحصائية بين درجة تشجيع النظم الاجتماعية نحو اختيار الأطفال نوع الألعاب الرياضية الجماعية والفردية، فقد تم حساب الفروق بين المتوسطات لتحديد

مصادر الفروق باستخدام أقل فرق معنوي LSDاختبار توكي Tukey Testويوضح جدول رقم ٦ نتائج تلك المقارنات .

جدول رقم ٦ . دلالة الفروق بين النظم الاجتماعية نحو اختيار الأطفال نوع الألعاب الرياضية الجماعية والفردية باستخدام اختبار توكي.

النظم الاجتماعية	المتوسطات	البيئـة	مدرب/ مدرس التربية البدنية	الأسرة	الأصدقاء
البيئة	٤,٠٢	-	٠,٣٤	٠,٦١	٠,٧٧
مدرب أو مدرس التربية البدنية	٣,٨٩	-	-	٣,٢٣*	٤,٧٦*
الأسرة	٤,١٧	-	-	-	٣,١٠*
الأصدقاء	٤,٤٠	-	-	-	-

* دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ .

يتضح من جدول رقم ٦ وجود فروق دالة إحصائيا بين المدرب أو مدرس التربية البدنية والأسرة والأصدقاء وذلك لصالح الأسرة والأصدقاء . كما توجد فروق دالة إحصائيا بين الأسرة والأصدقاء وذلك لصالح الأصدقاء . إلا أنه لم توجد فروق دالة إحصائيا بين البيئة ومدرس التربية البدنية والأسرة والأصدقاء . وهذا يؤكد أن الأسرة والأصدقاء لهما تأثير قوي وفعال على تشجيع الأطفال نحو ممارسة نوع محدد من الألعاب الجماعية أو الفردية .

وبالكشف عن التأثيرات ذات المغزى للنظم الاجتماعية باختيار نوع الألعاب الرياضية ، وجد أن اختيار الطفل لممارسة لعبة ما يعتمد على توجيه المدرب أو مدرس التربية البدنية وتشجيعه له لممارسة تلك الألعاب ، وكذلك تقليد الطفل والده في اختيار نفس نوع الرياضة التي سبق أو مازال والده يمارسها ، وقد يكون ذلك أمرا طبيعيا نتاج تأثر الطفل بنوع الألعاب الرياضية التي مارسها أو يمارسها والده ، وذلك من خلال مرافقته لوالده ، سواء في اللقاءات الرياضية أو في أثناء التدريب ، كما يرتبط ذلك أيضا بدرجة التشجيع الذي يقدمه الوالد إلى الابن نتيجة اقتناعه بأهمية ممارسة الألعاب الرياضية . كما

ينطبق ذلك أيضا على أهمية الرفقة بين الأصدقاء حيث أوضحت نتائج الدراسة الحالية أن الطفل يرغب في ممارسة الرياضة التي يمارسها أصدقاؤه وإخوانه حتى يكون بالقرب منهم، مما يكسبه الشعور بالأمان والاطمئنان.

كما تشير نتيجة الدراسة الحالية أيضا إلى أن معظم الأطفال يفضلون ممارسة الألعاب الرياضية (الجماعية أو الفردية) المشهورة، وذلك من حيث كثرة الممارسين لتلك الألعاب أو الألعاب التي حققت تفوقا رياضيا على مستوى المنطقة والمملكة العربية السعودية، وكذلك الألعاب الرياضية التي تتناسب مع ظروف البيئة وإمكاناتها، كالألعاب التي يتوافر لها ملعب ومدرب واهتمام وتشجيع من قبل النادي الرياضي. فمثلا نلاحظ أن أعداد الأطفال الممارسين للعبة كرة اليد في أندية المنطقة الشرقية تتزايد بشكل كبير جدا، وذلك نتيجة تفوق أندية المنطقة في اللعبة، وكذلك توافر الإمكانات والتشجيع من قبل الأندية ووسائل الإعلام وأفراد المجتمع كافة.

الاستنتاجات

استطاع الباحثان من خلال أهداف وأهمية الدراسة الإجابة عن التساؤلات واستخلاص ما يلي:

- أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين النظم الاجتماعية (الأسرة، والمدرب أو مدرس التربية البدنية، والأصدقاء والبيئة) تجاه درجة تشجيع الأطفال إلى البدء في الاشتراك في المنافسات الرياضية
- لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين نوع الألعاب الرياضية الجماعية والفردية التي يمارسها الأطفال.
- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة تشجيع النظم الاجتماعية تجاه بدء اشتراك الأطفال في نوع محدد من الألعاب الرياضية التنافسية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين النظم الاجتماعية تجاه الأسرة والأصدقاء بالمقارنة مع البيئة والمدرب أو مدرس التربية البدنية وذلك لصالح الأسرة والأصدقاء.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المدرب أو مدرس التربية البدنية والبيئة وذلك لصالح المدرب أو مدرس التربية البدنية.

- أهمية كل من الأسرة والأصدقاء، حيث إنه لم يكن هناك فروق تذكر فيما بينهما، في تشجيع الأطفال إلى البدء في ممارسة النشاط الرياضي التنافسي.

التوصيات

- إبراز دور النظم الاجتماعية في المجتمع، وذلك من خلال وسائل الإعلام الرياضية لما لها دور إيجابي وفعال في توجيه وتشجيع النشء إلى بدء ممارسة الأنشطة الرياضية التنافسية في سن مبكرة.

- على الأندية الرياضية القيام بحملات توعية وتشجيع موجهة لأولياء الأمور عن أهمية ممارسة الوالدين النشاط الرياضي مما يعكس ذلك على سلوك أطفالهم وتشجيعهم على الاشتراك في الأنشطة الرياضية.

- على الأندية الرياضية والرئاسة العامة لرعاية الشباب أن توافر الإمكانات كالملاعب والصالات والأدوات الرياضية في الأماكن التي يكثر فيها التجمع السكاني، حتى يستطيع الأطفال ممارسة الأنشطة الرياضية في سن مبكرة.

- إجراء المزيد من الدراسات فيما يتعلق بأهمية نوع اللعبة على استمرارية الأطفال في الممارسة الرياضية التنافسية.

استبانة أداة الدراسة
دور الأنظمة الاجتماعية في التنشئة الرياضية التنافسية للأطفال

تهدف هذه الاستبانة إلى التعرف على وجهة نظر الرياضيين الأطفال حول دور كل من الأسرة والمدرب أو مدرس التربية البدنية والأصدقاء والبيئة الاجتماعية في تشجيعهم على بدء الاشتراك في الأنشطة الرياضية التنافسية. لن تستخدم إجابتك إلا لأغراض البحث العلمي فقط،،،

الباحثان:

د. عبد العزيز عبد الكريم المصطفى

د. حبيب علي ربعان

أولا: البيانات الشخصية:

العمر: نوع الرياضة:

عدد سنوات المشاركة:

هل الوالد يمارس/ مارس النشاط الرياضي: نعم/ لا

في حالة الإجابة بنعم، ماهو نوع الرياضة: ترتيبك في الأسرة:

ثانيا : البيانات المتعلقة بالدراسة :

الرقم	بنود الاستبانة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
١	شجعني أبي على الاشتراك في الأنشطة الرياضية التنافسية .					
٢	شجعني إخواني على الاشتراك في الأنشطة الرياضية التنافسية .					
٣	شجعني أقاربي على الاشتراك في الأنشطة الرياضية التنافسية .					
٤	شجعتني أمي على الاشتراك في الأنشطة الرياضية التنافسية .					
٥	اشتركت في الأنشطة الرياضية التنافسية لأن أبي ما زال رياضيا .					
٦	اشتركت في الأنشطة الرياضية التنافسية لأن أبي كان رياضيا .					
٧	اشتركت في الأنشطة الرياضية التنافسية لأن أخي كان رياضيا .					
٨	اشتركت في الأنشطة الرياضية التنافسية لأن أخي مازال رياضيا .					
٩	اشتركت في الأنشطة الرياضية التنافسية لأن أحد أقاربي كان رياضيا .					
١٠	اشتركت في الأنشطة الرياضية التنافسية لأن أحد أقاربي ما زال رياضيا .					
١١	كان أبي يصطحبني لمشاهدة الأنشطة الرياضية التنافسية .					
١٢	كان أخي يصطحبني لمشاهدة الأنشطة الرياضية التنافسية .					
١٣	كان أحد أقاربي يصطحبني لمشاهدة الأنشطة الرياضية التنافسية .					

تابع .

الرقم	بنود الاستبانة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
١٤	اهتمام أفراد أسرتي بمتابعة اللقاءات الرياضية شجعني على ممارسة الأنشطة الرياضية التنافسية .					
١٥	شجعني مدرس التربية البدنية على الاشتراك في الأنشطة الرياضية التنافسية .					
١٦	حصص التربية البدنية لها تأثير إيجابي على الاشتراك في الأنشطة الرياضية التنافسية .					
١٧	للنشاط الرياضي المدرسي تأثير إيجابي على الاشتراك في الأنشطة الرياضية التنافسية .					
١٨	شجعني مدرس التربية البدنية على اختيار الرياضة المناسبة لإمكاناتي وقدراتي البدنية					
١٩	شجعني مدرس التربية البدنية على التسجيل في النادي والاشتراك في الأنشطة الرياضية التنافسية .					
٢٠	شجعني مدرب النادي على التسجيل في النادي الرياضي والاشتراك في الأنشطة الرياضية التنافسية					
٢١	شجعني أصدقائي على الاشتراك في الأنشطة الرياضية التنافسية .					
٢٢	مارست الأنشطة الرياضية التنافسية لمصاحبة أصدقائي .					
٢٣	كان صديقي يصطحبني لمشاهدة الأنشطة الرياضية التنافسية .					

تابع .

الرقم	بنود الاستبانة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
٢٤	اهتمام أصدقائي بمتابعة اللقاءات الرياضية شجعني على ممارسة الأنشطة الرياضية التنافسية .					
٢٥	كان أحد أصدقائي مشاركا في الأنشطة الرياضية التنافسية .					
٢٦	اشتركت في الأنشطة الرياضية التنافسية لقرب مكان النادي من مكان إقامتي .					
٢٧	البرامج الرياضية لها دور إيجابي في تشجيعي على الاشتراك في الأنشطة الرياضية التنافسية .					
٢٨	مشاهدة المباريات الرياضية لها دور إيجابي في تشجيعي على الاشتراك في الأنشطة الرياضية التنافسية .					
٢٩	اهتمام الصحافة بالرياضة له دور إيجابي في تشجيعي على الاشتراك في الأنشطة الرياضية التنافسية .					
٣٠	اشتركت في الأنشطة الرياضية التنافسية اقتداء بلاعبي المفضل .					
٣١	اهتمام المجتمع بالرياضة شجعني على الاشتراك في الأنشطة الرياضية التنافسية .					
٣٢	اشتركت في الأنشطة الرياضية التنافسية لشهرة النادي .					
٣٣	اشتركت في الأنشطة الرياضية التنافسية كي أصبح مشهورًا .					
٣٤	اشتركت في الأنشطة الرياضية التنافسية للحصول على حوافز مادية .					

المراجــع

[١] الرئاسة العامة لرعاية الشباب. *ملف وثائقي*. الرياض: الجيل، ١٩٩٢م.

[٢] Howell, F., and J. Mckenzie. "High School Athletics and Adult Sport- Leisure Activity: Gender Variations across the Life Cycle." *Sociology of Sport Journal,* 4, (1987), 429-46

[٣] Astrand, P. "Physical Activity and Fitness." *American Journal of Clinical Nutrition,* 55 (1992), 12315-12365.

[٤] Willis, J., D. Frye, and L. Campbell. *Exercise Psychology.* Champaign, Ill.: Human Kinetics, 1992.

[٥] Chase, M., and G. Dummer. "The Role of Sports as a Social Status Determinant for Children." *Research Quarterly for Exercise & Sport,* 63, No. 4 (1992), 418-24.

[٦] المصطفى، عبد العزيز عبد الكريم. «اتجاهات التلاميذ المعوقين جسميا نحو الاشراك في دروس التربيـة البدنيـة في المرحلة المتوسطة.» *المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضة*، كلية التربية الرياضية للبنين بالقـاهرة، جامعة حلوان، ع١٢ (١٩٩٢م)، ١٣٧-١٦٠.

[٧] المصطفى، عبد العزيز عبد الكريم. «الاتجاهات نحو ممارسة النشاط الرياضي لدى الأطفال ذوي السمنة في مرحلتي الطفولة.» *مجلة نظريات وتطبيقات لبحوث التربية البدنية والرياضة*، كليـة التربيـة الرياضيـة للبنين، أبو قـير، جامعة الأسكندرية، ١٧ (١٩٩٣م)، ١-٣٢.

[٨] Rabaan, H. "Participation and Attrition Motivation in Saudi Arabian Youth Sport." Unpublished doctoral dissertation. Univ. of Pittsburgh, 1994.

[٩] Sails, G. "Sport Socialization Comparisons among Black and White Adult Male Athletes and Nonathletes." Unpublished doctoral dissertation. Univ. of Minnesota, 1984.

[١٠] زهران، خالد عبد السلام. علم *نفس النمو*. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧٧م.

[١١] المصطفى، عبد العزيز عبد الكريم. *التطور الحركي للطفل*. الرياض: دار روائع الفكر، ١٩٩٥م.

[١٢] Gallahue, D. *Developmental Physical Education for Today's Elementary School Children.* New York: Macmillan, 1987

[١٣] Thomas , J., A. Lee, and K. Thomas. *Physical Education for Children.* Champaign, III: Human Kinetics, 1988.

[١٤] Coakley, *J. Sport in Society.* St. Louis, MO.: Times Mirror/Mosby College Pub., 1990.

[١٥] Greendorfer, S., and J. Lewko. "Role of Family Members in Sport Socialization of Children." *The Research Quarterly,* 49, No. 2 (1988), 146-52.

[١٦] McPherson, B. "The Black Athlete: an Overview and Analysis." In D. Landers, ed., *Social Problems in Athletics.* Urbana: Univ. of Illinois Press, 1976, 161-200.

[١٧] Albinson, B., and D. Andrew. "Youth Sport: Parents and Children." *The Research Quarterly,* 49, No. 1 (1976), 156-58.

[١٨] Anderson, N., and B. Wold. "Parental and Peer Influence on Leisure Time Physical Activity in Young Adolescence." *Research Quarterly for Exercise & Sport,* 63, No. 4 (1992), 341-48.

[١٩] Sage, G. *Power and Ideology in American Sport: A Critical Perspective.* Chapmaign, Ill: Human Kinetics, 1990.

[٢٠] McGregor, E. "Moss Medical & Sport: Influences on the Public." *Physical Educator,* 46, No. 1 (1989), 52-55.

[٢١] McPherson, B., and B. Brown. "The Structure, Processes & Consequences of Sport for Children." In F. Smoll, R. Magill, and M. Ash, eds. *Children in Sport.* 3rd ed. Champaign Ill: Kinetics Books, 1989, 265-86.

[٢٢] Hayajneh, A. "Achievement Motives for Participating and Dropping Out of Youth Sport Programs in the United States & Jordan: A Comparative Study." Unpublished doctoral disseration. Ohio State Univ., Columbus, Ohio, 1989.

[٢٣] Greendorfer, S.E, E. Blinde, and A. Pellegrina. "Gender Differences in Brazilian Children's Socialization into Sport." *Inter. Review for the Society of Sport,* 21 (1986), 51-63.

[٢٤] الرئاسة العامة لرعاية الشباب. *كشوف التصنيف والتثبيت الأساسية للموسم الرياضي.* الدمام: مكتب المنطقة الشرقية بالدمام والقطيف، ١٩٩٦م.

The Role of Socializing Agents in Children's Competitive Sport Involvement

Abdulaziz A. Almustafa* and Habeb A. Rabaan**

**Associate Professor, Physical Education Department, College of Education, King Faisal University, Al-Hasa, Saudi Arabia, and **Assistant Professor, Physical Education Department, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia*

Abstract. The purpose of this study was to determine the role of socializing agents toward children's involvement in competitve sports. A questionnaire was administered to 202 male children participating in different Eastern Province sport clubs (between the ages of 9 and 12 years). A 4x2 (socializing agents x Sports) MANOVA, and Tukey's test were applied. Results confirmed the first hypothesis, which predicted the influence of socializing agents on children's competitive sport participation. There were significant differences between socializing agents (family, coach/physical education teacher, peers, and environment) toward the start of children in competitive sports. In addition, significant differences were found between socializing agents and the kind of sports children participate in. Family and peers were the most influential agents on starting competitive sports during childhood. Becuse of the importance of this topic, these findings should be treated as indicators for areas of future research.

J. King Saud Univ., Vol. 9, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (2), pp. 185-368 Ar., Riyadh (A.H. 1417/1997).

Contents

Arabic Section

Page

King Saud University Press

J. King Saud Univ., Vol. 9, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (2), pp. 185-368 Ar., Riyadh (A.H. 1417/1997).

Journal of
King Saud University

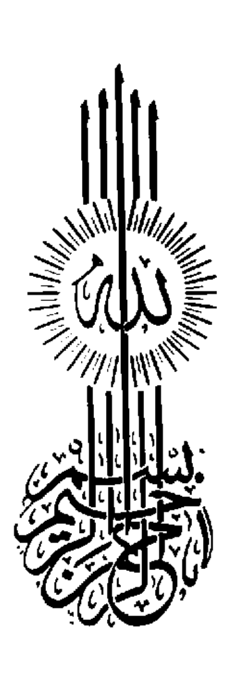
Volume 9

Educational Sciences &
Islamic Studies (2)

A.H. 1417
(1997)



Academic Publishing and Press, King Saud University
P.O. Box 2254, Riyadh 11451, Saudi Arabia


الله
بسم الله الرحمن الرحيم

Guidelines for Authors

The Journal of King Saud University

This periodical is a publication of the University Libraries – King Saud University. Its purpose is to provide an opportunity for scholars to publish their scholarly works based on research. The Editorial Board, through Division Editorial Boards, will consider manuscripts from all fields of knowledge. Manuscripts submitted in either Arabic or English. And, if accepted for publication, may not be published elsewhere without the express permission of the Editor-in-Chief.

The following is the manuscript type classification used by the editorial board:

1). **Article:**

An account of an author's work in a particular field. It should contribute new knowledge to the field in which the research was conducted.

2) **Review Article:**

A critical synthesis of the current literature in a particular field, or a synthesis of the literature in a particular field during an explicit period of time.

3) **Brief Article:**

A short article (note) having the same characteristics as an article.

4) **Forum:**

Letters to the Editor,
Comments and responses,
Preliminary results or findings, and
Miscellany.

5) **Book Reviews**

General Instructions

1. **Submission of Manuscripts:**

A typewritten original manuscript (one side only) using A4 size paper, double spaced, along with two copies is required. All pages, including tables and other illustrations, are to be numbered consecutively. Tables, other illustrations, and references should be presented on separate sheets with their proper text position indicated.

2. **Abstracts:**

Manuscripts for articles, review articles, and brief articles require that both Arabic and English abstracts, using not more than 200 words in each version, be submitted with the manuscript.

3. **Tables and other illustrations:**

Tables, figures, charts, graphs and plates should be planned to fit the Journal's page size (12.5 cm × 18 cm). Line drawings are to be presented on high quality tracing paper using black India ink. Copies are not permitted for use as originals. Line quality is required to be uniform, distinct, and in proportion to the illustration. Photographs may be submitted on glossy print paper in either black and white, or color.

4. **Abbreviations:**

The names of periodicals should be abbreviated in accordance with *The World List of Scientific Periodicals* where appropriate, abbreviations rather than words are to be used, e.g., cm, mm, m, km, cc, ml, g, mg, kg, min, %, Fig. etc.

5. **References:**

In general, reference citations in the text are to be identified sequentially. Under the "References" heading at the end of the manuscript all references are to be presented sequentially in MLA entry form.

a) Periodical citations in the text are to be enclosed in on-line brackets, e.g., [7]. *Periodical references* are to be presented in the following form: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, the title of the article (in quotation marks), title of the periodical (underlined), volume, number, year of publication (in parenthesis), and pages.

Example:

[7] Hicks, Granville. "Literary Horizons: Gestations of a Bain Child." Saturday Review, 45, No. 62 (1962), 2–23.

b) Book citations in the text are to be enclosed in on-line brackets including the page (s), e.g., [8, p. 16]. Book references are to include the following: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, title of the book (underlined), place of publication, publisher, and year of publication.

Example:

[8] Daiches, David. Critical Approaches to Literature. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1956.

When a citation in the text is used to refer to a previously cited reference, use the same reference number and include the appropriate page number(s) in on-line brackets.

It is not permissible to use any Latin terms as: op. cit., loc. cit., ibid., in the style described above.

6. **Content Note:**

A content note is a note from the author to the reader providing clarifying information.

A content note is indicated in the text by using a half-space superscript number (e.g., ... books[3] are ...). Content notes are to be sequentially numbered throughout the text. A reference may be cited in a content note by use of a reference number (in on-line brackets [ ]) in the same way they are to be used in the text. If a reference citation in the text follows a content note citation, and if the said content note has a reference citation contained within it, then the text reference citation number used in the text follows the reference number used in the content note.

Content notes are to be presented on separate sheets. They will be printed below a solid line which separates the content notes from the text. Use the same half-space superscript number assigned the content note(s) in the text to precede the content note itself.

7. The manuscripts and Forum items submitted to the Journal for publication contain the author's conclusions and opinions and, if published, do not constitute a conclusion or opinion of the Editorial Board.

8. **Reprints:**

Authors will be provided fifty (50) reprints without charge.

9. **Correspondence:**

Address correspondence to: appropriate Division Editor as follows:

The Journal of King Saud University
(Educational Sciences)
P. O. Box 2458, Riyadh 11451
Kingdom of Saudi Arabia

10. **Frequency:** Biannual.

11. **Price per issue:** SR 10.
$ 5 (including postage)

12. **Subscription and Exchange:** University Libraries, King Saud University, P.O.Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia.

J. King Saud Univ., Vol. 9, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (2), pp. 185-368 Ar., Riyadh (A.H. 1417/1997).

ISSN 1018 - 3620



Journal of King Saud University

Volume 9

Educational Sciences & Islamic Studies (2)

A.H. 1417 (1997)



University Press
King Saud University